

Ein Spannungsfeld: „The Illusion of Full Inclusion“ oder „The Solution to Exclusion“?

Eine systematische Auswertung der Zeitschrift
Emotional and Behavioural Difficulties
für die Jahrgänge 1996-2014
zum internationalen Forschungsstand der schulischen Inklusion
beim Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Diese Masterarbeit wird eingereicht von:

Name: Georg Michel Seeliger

Anschrift: XXXXXX

E-Mail: XXXXXX

Matrikelnummer: XXXXXX

Studiengang:

M. Ed. Sonderpädagogik und Arbeitslehre

Die Zusammenfassung

Zur Frage der schulischen Inklusion von Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung liegen im deutschsprachigen Raum bisher kaum Forschungsdaten vor. In der vorliegenden Masterarbeit wird daher eine systematische Zeitschriftenanalyse durchgeführt, um aktuelle Forschungsperspektiven exemplarisch aufzuzeigen. Dabei wird eine Stichprobe von 39 Forschungsberichten der ersten 19 Jahrgänge der englischen Fachzeitschrift *Emotional and Behavioural Difficulties* systematisch ausgewertet. Die quantitative Analyse belegt für den Untersuchungszeitraum (1996-2004) eine stete Zunahme an empirischen Studien. Die inhaltsanalytische Auswertung führt zu der Skizzierung unterschiedlicher Forschungsschwerpunkte. Eine der zentralen Kategorien ist die der Förderprogrammatik, die konkrete Interventionsmaßnahmen für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im gemeinsamen Unterricht abbildet. Dabei offenbart die Auswertung zum Teil auch erhebliche methodische Mängel in einzelnen Studien.

Schlagwörter:

Inklusion, Exklusion, Sonderpädagogik, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, *Emotional and Behavioural Difficulties*, Zeitschriftenanalyse, Forschungssynthese, Forschungsmethoden

The Abstract

Concerning inclusive schooling of pupils with social, emotional and behavioural difficulties there is almost no data available in German speaking literature. Goal of this master thesis is therefore a quantitative and qualitative systematic literature review in order to exemplarily show current research perspectives. A sample of 39 research articles of the first 19 volumes of the English journal *Emotional and Behavioural Difficulties* is systematically analysed. The quantitative analysis for the investigation period (1996-2014) shows a constantly growing number of empirical studies. The qualitative analysis leads to an overview of different research foci. One of the central categories is that of possible provisions for pupils with social, emotional and behavioural difficulties in mainstream schools, e. g. interventions. The analysis reveals serious deficits in regard to methodology of those studies.

Keywords:

Inclusion, exclusion, special education, social, emotional and behavioural difficulties, *Emotional and Behavioural Difficulties*, quantitative and qualitative systematic literature review, research synthesis, research methodology

Das Inhaltsverzeichnis

1	Zur Einleitung.....	1
2	Zum Sprachgebrauch: „Verhaltensstörungen“ oder „Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung“.....	5
3	Eine Begriffsklärung: Inklusion.....	9
4	Zum Forschungsstand: Inklusion von Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung.....	10
4.1	Die Metaanalyse von Ellinger & Stein.....	11
4.2	Weitere Forschungsergebnisse.....	16
4.3	Die Ergebnisse anderer Zeitschriftenanalysen.....	18
5	Ein Historischer Abriss: Die Entwicklung in Großbritannien.....	19
6	Eine Vorstellung: Die Zeitschrift Emotional and Behavioural Difficulties (EBD).....	22
7	Die Methodik.....	24
7.1	Die Zeitschriftenanalyse.....	24
7.2	Die qualitative Inhaltsanalyse.....	26
7.3	Die Kategorienbildung.....	27
7.4	Das konkrete Vorgehen.....	28
7.4.1	Die Kodierung.....	28
7.4.2	Die Ermittlung des Subsamples.....	29
7.4.3	Die Kategorienbildung.....	30
8	Die Ergebnisse und Auswertung der Zeitschriftenanalyse.....	33
8.1	Die quantitative Auswertung: Entwicklung in der EBD bezüglich Forschung, Theorie und Praxis.....	34
8.2	Die qualitative Auswertung: Themen der Forschung in der EBD.....	39
8.2.1	Der Förderort.....	40
8.2.2	Die Sicht unterschiedlicher Personengruppen.....	41
8.2.3	Die Informationslieferant*innen.....	42
8.2.4	Die Erscheinungsformen des Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung.....	43
8.2.5	Zusätzliche Diskriminierungsfaktoren.....	43
8.2.6	Die Förderprogrammatik.....	43
8.2.7	Sonstige Themen.....	44
8.2.8	Die Forschungsländer.....	44
8.2.9	Die Forschungsmethodik.....	45
8.3	Die empirischen Befunde zu konkreten Fördermaßnahmen in der EBD.....	47
8.4	Eine Zusammenfassung: Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse.....	51
9	Das Fazit: Diskussion der Zeitschriftenanalyse der EBD.....	52
9.1	Die Methodenkritik.....	53
9.2	Die Bewertung und Einordnung der Ergebnisse in den Forschungskontext.....	54
9.3	Die Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf als Grenze von Inklusion?..	62
9.4	Der Ausblick.....	64
10	Das Quellenverzeichnis.....	66
11	Das Verzeichnis der Forschungsbeiträge des Subsamples.....	74
12	Die Eidesstattliche Erklärung.....	77
13	Der Anhang.....	78

Das Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblicksartikel und Metaanalysen.....	12
Abbildung 2: Überblick zu Befunden zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung..	13
Abbildung 3: Anzahl der Beiträge pro Jahrgang.....	23
Abbildung 4: Anzahl und Art der Beiträge nach Jahrgang.....	34
Abbildung 5: Anteil und Art der Beiträge nach Jahrgang.....	35
Abbildung 6: Verteilung nach Art der Beiträge der Jahrgänge 1996-2014.....	35
Abbildung 7: Anzahl der Artikel des Gesamtsamples und des Subsamples.....	35
Abbildung 8: Anteil des Subsamples am Gesamtsample.....	36
Abbildung 9: Anzahl und Art der Beiträge des Subsamples nach Jahrgang.....	37
Abbildung 10: Verteilung nach Art der Beiträge des Subsamples nach Jahrgang.....	37
Abbildung 11: Verteilung nach Art der Beiträge des Subsamples für die Jahre 1996-2014.....	38
Abbildung 12: Anzahl und Art der Beiträge des Subsamples nach Suchbegriffen.....	38
Abbildung 13: Anzahl der Suchbegriffe pro Jahrgang.....	39
Abbildung 14: Verteilung Inklusion und Exklusion in den 39 Forschungsbeiträgen für die Jahre 1996-2014.....	40
Abbildung 15: Gegenüberstellung Inklusion und Exklusion in den 39 Forschungsbeiträgen nach Jahrgang.....	40
Abbildung 16: Verteilung Land der Forschung für die Jahrgänge 1996-2014.....	44
Abbildung 17: Land der Forschung nach Jahrgang.....	45
Abbildung 18: Verteilung der Forschungsansätze in den Forschungsbeiträgen für die Jahrgänge 1996-2014.....	45
Abbildung 19: Anzahl der Forschungsansätze nach Jahrgang.....	45

Das Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Sichtweise unterschiedlicher Personengruppen.....	42
Tabelle 2: Informationslieferant*innen.....	42
Tabelle 3: Erscheinungsformen des Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung.....	43
Tabelle 4: Förderprogrammatik.....	44
Tabelle 5: Art der Datenerhebung.....	46
Tabelle 6: Übersicht der evaluierten Fördermaßnahmen.....	48
Tabelle 7: Die 39 Forschungsbeiträge mit laufender Nummer und Thema.....	I
Tabelle 8: Zuordnungen zur Kategorie Förderort.....	IV
Tabelle 9: Zuordnungen zur Kategorie Sichtweise.....	VI
Tabelle 10: Zuordnungen zur Kategorie Informationslieferant*innen.....	VIII
Tabelle 11: Zuordnungen zu den Kategorien Diskriminierungsfaktoren und Förderprogrammatik.....	X
Tabelle 12: Zuordnungen zur Erscheinungsform.....	XII
Tabelle 13: Zuordnungen zur Kategorie sonstige Themen.....	XIV
Tabelle 14: Zuordnungen zur Kategorie Land.....	XVI
Tabelle 15: Zuordnungen zur Kategorie Forschungsmethodik.....	XVIII
Tabelle 16: Zuordnungen zur Unterkategorie Stichprobe.....	XX

|| 1 Zur Einleitung

Die wissenschaftliche Diskussion um Inklusion wird in Deutschland polarisiert und emotionalisiert geführt und beschränkt sich auf die institutionelle Frage der Sonderbeschulung sowie auf die Problematik der Dekategorisierung verschiedener Förderschwerpunkte. Es gibt zwar Standards zur Umsetzung inklusiven Unterrichts (s. bspw. Moser 2013), jedoch kaum bezogen auf individuelle Bedürfnisse von Schüler*innen¹ mit Problemen in der emotionalen und sozialen Entwicklung (vgl. Stein 2012, S. 192). Vor allem seit der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (auch UN-Behindertenrechtskonvention genannt, nachfolgend UN-BRK) durch den deutschen Bundestag im Jahr 2008 (vgl. BGBl II 2008/35) verläuft die Diskussion um gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf eher ideologisch aufgeladen als sachlich (vgl. Ahrbeck 2014, S. 117; Ellinger & Stein 2012, S. 86; Speck 2011a, S. 7; Stein & Stein 2014, S. 58-59). Wichtig wäre die Erhebung und differenzierte Betrachtung von empirischen Befunden zu Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung und die entsprechende Gestaltung von Unterricht. Dabei stellen Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf eine besondere Herausforderung für die Umsetzung von schulischer Inklusion dar (vgl. Stein & Müller 2015a, S. 12). Bisher wird diese Personengruppe im wissenschaftlichen Diskurs um Inklusion und die Umsetzung der UN-BRK jedoch nur sporadisch erwähnt (vgl. Müller 2013, S. 35; Ellinger & Stein 2012, S. 86; Willmann 2015, S. 64).

Auch Ahrbeck (2014, S. 117) stellt fest, dass eine „[...] hohe affektive Beteiligung und der Anspruch moralischer Überlegenheit [...]“ einer wissenschaftlichen Betrachtung entgegenstehen und macht sogar eine Spaltung in Inklusionsbefürworter*innen und -gegner*innen aus (vgl. ebd., S. 119). Die Zitate auf der Titelseite der vorliegenden Arbeit spiegeln auch die Diskussion in der deutschsprachigen Literatur wider: Auf der einen Seite stehen Autor*innen², die Inklusion als Illusion betrachten, wie es Kauffmann & Hallahan (2005) formulieren, während für andere Autor*innen³ die Abschaffung segregierender Einrichtungen wie Sonderschulen die Lösung von Exklusion ist, wie Schnellling & Dew-Hughes (2002) behaupten.

1 In der vorliegenden Arbeit wird die *-Form verwendet, um eine kritische Bezugnahme zur sprachlichen Zwei-Genderung vorzunehmen. Der Stern dient als Platzhalter für andere geschlechtliche Identitäten jenseits von der konventionalisiert männlichen und weiblichen Form (vgl. AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin 2014, S. 26-27).

2 Dazu gehören laut Ahrbeck u. a. (2014, S. 23): Bonfranchi (2011), Häußler (2012), Kobi (2008), Reiser (2002), Speck (2011b), Stein (2012) und Zupp (2009).

3 Dazu zählen u. a. Dreher (2012), Feuser (2012), Hinz (2011), Jennessen & Wagner (2012), Rittmeyer (2012), Schöler (2009), Schumann (2009) sowie Wocken (2012) (vgl. zusammenfassend Ahrbeck 2014, S. 23).

Allerdings stellt sich die Frage, ob die Begriffe „Exklusion“ und „Inklusion“ als dialektisches Paar für eine differenzierte Betrachtungsweise von Schule geeignet sind, denn ausgrenzende und einschließende Prozesse können auf unterschiedlichen Ebenen ablaufen. Stein (2012, S. 191) konstatiert, dass die Zugehörigkeit einer Person zu einer inklusiven Klasse noch nichts darüber aussagt, wie sie in die Klassengemeinschaft integriert ist. Sie könnte trotzdem innerhalb der Klasse ausgegrenzt werden. Die Grenzen von Inklusion und Exklusion verschwimmen noch weiter, wenn laut Stein (ebd., S. 191-192) die vorübergehende exklusive Beschulung langfristig zur Re-Integration in die allgemeine Schule führen kann. Sonderschulen sind somit Teil des allgemeinen Schulsystems, weil sie die von den Regelschulen ausgeschlossenen Schüler*innen aufnehmen. Andere Autor*innen widersprechen dieser Sichtweise (z. B. Preuss-Lausitz 2013, S. 206-208). Ein Kritikpunkt an Sonderschulen stellt die Annahme dar, dass dort „[...] in hohem Maße Störungen konzentriert und damit neue Schwierigkeiten geschaffen werden [...]“ (Stein & Stein 2014, S. 77). Außerdem erschwert Sonderbeschulung die soziale Integration in die Gesellschaft, da die Schule für Erziehungshilfe dem Anspruch einer Durchgangsschule nicht gerecht wird (vgl. ebd.; Voigt 1998, S. 768).

Auch wenn aus dem bisher gesagten deutlich wird, dass sich Inklusion und Exklusion nicht immer nur in schwarz und weiß gegenüberstehen, nehme ich für diese Arbeit an, dass es sich um zwei entgegengesetzte Pole handelt. Inklusive und exklusive Beschulung beziehen sich auf den äußeren Rahmen der Organisation des Schulsystems, es kann also auch von interner bzw. externer Förderung gesprochen werden (vgl. Reiser & Willmann 2013, S. 155), wenn die allgemeine Schule den Bezugsrahmen darstellt. Das vereinfacht die Bearbeitung des vorliegenden Themas insofern, als sich Schüler*innen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung in ihrer Schullaufbahn oft zwischen diesen Extremen bewegen.

Dringend geboten ist deswegen die empirische Untersuchung von Effekten inklusiver und exklusiver Beschulung, um Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung die bestmögliche Förderung bieten zu können und die Diskussion um Inklusion auf eine sachliche Ebene zu bringen. Obwohl Ellinger & Stein (2012, S. 86) darauf hinweisen, dass die Situation und die spezifischen Problemlagen der unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte sehr unterschiedlich sind und deswegen eine gesonderte Erforschung sinnvoll ist, wird in der Forschung zu Inklusion bisher meistens allgemein von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesprochen. So liegen bisher nur in begrenzter und nicht ausreichender Zahl belastbare empirische Befunde zu Vor- und Nachtei-

len inklusiver oder exklusiver Beschulung von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im deutschsprachigen Raum vor (vgl. Ellinger & Stein 2012, S. 86; Preuss-Lausitz 2013, S. 210-211; Stein & Müller 2015a, S. 17; Stein & Stein 2014, S. 62; Willmann 2005, S. 442). Deswegen soll in der vorliegenden Arbeit ein Blick auf den Forschungsstand über den deutschsprachigen Raum hinaus erfolgen, denn nicht nur in Deutschland, sondern in einer Vielzahl von Ländern ist schulische Inklusion ein aktuelles Thema für die Bildungspolitik, so auch in Großbritannien (vgl. Lindsay 2007, S. 2). Im englischsprachigen Raum hat empirische Forschung in der Sonderpädagogik und vor allem in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen einen viel höheren Stellenwert als in Deutschland. Dies zeigt sich u. a. daran, dass in Großbritannien und den USA eigene Fachzeitschriften für diese Fachrichtung herausgegeben werden. Im deutschsprachigen Raum hingegen gibt es keine Zeitschrift, die sich ausschließlich mit diesem Förderschwerpunkt beschäftigt. Artikel zu diesem Themenfeld werden in allgemein-sonderpädagogischen Journalen veröffentlicht, wie die Zeitschriftenanalysen von Bleidick (1989), Goetze & Gatzemeyer (1992) und Weisser (2004) zeigen. Ich gehe davon aus, dass ein eigenes Organ, z. B. eines Berufsverbandes, das sich ausschließlich mit diesem Personenkreis beschäftigt, deutlich mehr spezifische Forschungsergebnisse veröffentlicht als Zeitschriften, die das ganze Spektrum sonderpädagogischer Fachrichtungen abdecken. Weil Fachzeitschriften das aktuelle sonderpädagogische Wissen in ganzer Breite abdecken (Weisser 2004, S. 128), folgern Buchner & Koenig (2008, S. 17), dass „[...] zwangsläufig auch die dazu notwendigen Forschungsergebnisse und die Darstellungen der dazugehörigen Untersuchungsanlagen“ Teil der wissenschaftlichen Journale sind. Diese These soll als Grundannahme auch für die vorliegende Arbeit genutzt werden.

Aus dem als mangelhaft beschriebenen Forschungsstand für den deutschsprachigen Raum sowie der Existenz eigener Fachzeitschriften und des höheren Stellenwertes empirischer Forschung im englischsprachigen Raum ergibt sich für mich die Notwendigkeit der Analyse des britischen Journals *Emotional and Behavioural Difficulties* (im Folgenden EBD) in Bezug auf Inklusion und den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Ziel ist eine systematische Auswertung der quantitativen und qualitativen Entwicklung des Forschungsstands in der EBD. Mit dieser Analyse verbindet sich das Anliegen, den Forschungsstand zur Inklusion von Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf im deutschsprachigen Raum auf eine breitere Basis stellen zu können. Dazu werden alle bisher vollständig veröffentlichten Jahrgänge seit dem erstmaligen Erscheinen einbezogen. Der Gesamtbestand um-

fasst 19 Jahrgänge (1996-2014) mit 384 Artikeln, die über die Lizenz der Humboldt-Universität zu Berlin in digitaler Form verfügbar sind. Aus diesem Gesamtsample werden die Beiträge für die Analyse ausgewählt, in denen empirische Forschungsvorhaben in Bezug auf die Inklusion von Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf dargestellt werden.

Aus dem Vorhaben lässt sich folgende übergeordnete Forschungsfrage ableiten:

*Welche Veränderungen in quantitativer und qualitativer Hinsicht lassen sich in der Zeitschrift Emotional and Behavioural Difficulties für die Jahrgänge 1996-2014 bezüglich der Forschung zur Inklusion von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung feststellen?*

Zur Beantwortung dieser Frage müssen folgende Aspekte betrachtet werden:

1. Die quantitative Auswertung:
Welchen quantitativen Stellenwert hat empirische Forschung in der EBD im Vergleich zu Review-Artikeln und Praxisbeiträgen und wie verändert sich dieser im Laufe der Jahre?
2. Die qualitative Auswertung:
Welche Inhalte und Themen werden in den empirischen Forschungsergebnissen in der EBD repräsentiert?
3. Empirische Befunde zu konkreten Fördermaßnahmen:
Welche konkreten Fördermaßnahmen und -programme werden in der EBD vorgestellt und evaluiert?

Ich gehe nach dem von Cooper & Hedges (2009, S. 11-15) beschriebenen Ablauf einer „Research Synthesis“ vor: Forschungsfrage formulieren, Literaturrecherche, Datenerhebung, Datenauswertung, Interpretation der Ergebnisse und Veröffentlichung.

Daraus ergibt sich folgender Aufbau dieser Arbeit: Für ein grundlegendes Verständnis erfolgt zunächst eine Umschreibung des Personenkreises der Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung (Kapitel 2) sowie eine Definition von Inklusion in Kapitel 3. Anschließend wird der Forschungsstand zum Thema im deutschsprachigen Raum vorgestellt (Kapitel 4). In Kapitel 5 erfolgt ein historischer Abriss über die Entwicklung der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Großbritannien, um anschließend die zu analysierende Zeitschrift vorzustellen (Kapitel 6). Im Methodenteil (Kapitel 7) werden zunächst grundsätzliche Überlegungen zur Zeitschriftenanalyse und qualitativen Inhaltsanalyse erläutert und anschließend das konkrete Vorgehen bezüglich Kodierung, Kategorienbildung und Analyse dieser Arbeit dargelegt. Die Vorstellung der Ergebnisse (Kapitel 8) bildet die Grundlage für die abschließende Diskussion in Kapitel 9, die eine Methodenkritik, die Bewertung der Ergebnisse sowie einen Ausblick umfasst.

2 Zum Sprachgebrauch: „Verhaltensstörungen“ oder „Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung“

In der Auseinandersetzung mit anderen Autor*innen entwickle ich in diesem Kapitel mein Verständnis vom untersuchten Personenkreis. So soll deutlich werden, über wen ich in dieser Arbeit spreche. Verhaltensstörungen lassen sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln wie z. B. der medizinischen oder juristischen Sichtweise betrachten, hier werden Verhaltensstörungen aber vorrangig als pädagogische Kategorie verstanden, da der schulische Kontext im Fokus meiner Arbeit stehen soll (vgl. Stein & Stein 2014, S. 28).

Für Myschker & Stein (2014, S. 51) meint „Verhaltensstörung“

„[...] ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.“

Stein & Müller (2015a, S. 12) heben ihr interaktionistisches Verständnis deutlicher hervor:

„Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen oder auch ein emotional-sozialer Förderbedarf sind aus dieser Perspektive Signale für dahinterstehende Störungen – Störungen in der Interaktion zwischen Mensch und Umwelt.“

Ich verstehe Verhaltensstörungen im Folgenden als Phänomen der Interaktion zwischen Mensch und Umwelt, denn Auffälligkeiten im schulischen Verhalten ergeben sich nicht ausschließlich aus der Person, sondern erst im Zusammenspiel mit schulischen Anforderungen oder anderen Personen. Verhaltensstörungen lassen sich nicht absolut bestimmen, sondern beziehen sich immer auf normative Bezugssysteme und subjektive Beurteilungen (vgl. Stein & Stein 2014, S. 34; Myschker & Stein 2014, S. 51). In der vorliegenden Arbeit wird dieser Begriff immer im Sinne einer normativ-vergleichenden Zuschreibung verwendet.

Ein deutlicher Unterschied besteht zwischen problematischen Verhaltensweisen in der Schule und Problemlagen, wie sie die epidemiologische Forschung nennt. Letztere reichen von Ängstlichkeit und Angststörungen, Dissozialität und Aggressivität, Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) sowie Depressivität über Phänomene wie Schulabsentismus, Formen von Drogenmissbrauch und Abhängigkeiten bis hin zu selbstverletzendem Verhalten, Ess-Störungen oder Bindungsproblematiken (vgl. Stein & Müller 2015a, S. 12).

Kinder und Jugendlichen lassen sich auch über ihre Exklusionserfahrungen zu einer Gruppe zusammenfassen. So beschreiben Stein & Müller (2015b, S. 23) die Geschichte der Verhaltensstörungen als eine der Exklusion, wobei die Frage nach der Inklusion von Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf erst seit jüngerer Zeit gestellt wird. Als Grund für Exklusion werden die optimale Förderung dieser Schüler*innen sowie der Schutz der anderen, als „normal“ bezeichneten Schüler*innen angeführt (vgl. Göppel 1989, S. 328).

Auf schulpolitischer Ebene spricht die Ständige Konferenz der Kultusminister*innen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (auch Kultusministerkonferenz genannt, im Folgenden KMK) nicht von Verhaltensstörungen, sondern von sonderpädagogischem Förderbedarf (oder Förderschwerpunkt) emotionale und soziale Entwicklung (vgl. KMK 1994, S. 6; KMK 2000, S. 1). Es handelt sich dabei um eine Kurzform folgender Beschreibung: Der Förderschwerpunkt umfasst „[...] die emotionale und soziale Entwicklung, das Erleben und die Selbststeuerung, das Umgehen-Können mit Störungen in Erleben und Verhalten“ (KMK 1994, S. 6). Aus der Sicht von Preuss-Lausitz (2005a, S. 17) schließt diese Definition allerdings nicht alle Kinder und Jugendlichen mit Schwierigkeiten ein, „[...] sondern nur jene, denen in einem rechtlich transparenten Verfahren schulamtlich integrativ innerhalb von Regelschulen zusätzliche (sonderpädagogische) Förderung zugebilligt wird oder die in eine Sonderschule für Erziehungshilfe überwiesen werden.“ Preuss-Lausitz (ebd.) fehlen jedoch die Schüler*innen ohne zusätzliche Förderung, denen aber von Psycholog*innen oder Psychotherapeut*innen erhebliche Entwicklungsprobleme bescheinigt werden und entsprechende therapeutische – also außerschulische – Hilfe erhalten. In dem hier zitierten Werk von Preuss-Lausitz wird von „schwierigen Kindern“ gesprochen, ein Begriff, der aus meiner Sicht zu offen und ungenau für die Bearbeitung meiner Fragestellung ist. Möglicherweise eignet er sich aber insofern für die Schule, als er fließende Übergänge von Erscheinungsformen statt harter Abgrenzungen wie psychiatrischer Kategorien zulässt. An dieser Stelle soll aber keine ausführliche Darlegung der Diskussion um die verschiedenen Begriffe folgen, wie sie an anderer Stelle geführt wird (vgl. bspw. Göppel 2010, S. 11-13; Myschker 2009, S. 44-49; Stein & Müller 2015b, S. 24-29; Stein & Stein 2014, S. 29-34).

Obwohl sich also zeigt, dass der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs in der emotionalen und sozialen Entwicklung aus fachlicher Sicht umstritten ist, wird er dennoch hier verwendet. Zum einen wird so dem verwaltungsrechtlichen Sprachgebrauch gefolgt, zum anderen ergibt sich daraus ein Äquivalent zum englischen Begriff der „special educational

needs“ (vgl. Lindsay 2007, S. 3). In Großbritannien wird mit „emotional and behavioural⁴ difficulties“ zwar ein anderer Schwerpunkt als in der deutschen Entsprechung gesetzt, die beiden Begriffe werden hier jedoch äquivalente verwendet, um dahinterstehende Konzepte für die jeweils andere Sprache zugänglich zu machen und dem Sprachgebrauch der analysierten Zeitschrift zu folgen. Allerdings stellt sich die Frage, warum der Name der Zeitschrift im Vergleich zum herausgebenden Verband „The Social, Emotional and Behavioural Difficulties Association“ um das „social“ gekürzt wurde, denn „social, emotional and behavioural difficulties“ wäre ein deutlich umfassenderer Begriff und würde auch der deutschen Entsprechung näher kommen, wobei der deutsche Begriff wiederum die Verhaltensebene außen vor lässt.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass vor allem zwei Begriffe für den betrachteten Personenkreis verwendet werden: Verhaltensstörungen und Förderbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung. Bei ersterem handelt es sich um einen pädagogisch-therapeutischen, bei letzterem um einen schulpolitischen Begriff. In beiden Fällen besteht die Gefahr, Ursachen des problematischen Verhaltens in der Person und nicht in der Interaktion mit dem Umfeld zu sehen (vgl. Myschker 2009, S. 47; Preuss-Lausitz 2005a, S. 17; Stein & Müller 2015b, S. 25). Da ich mich im Folgenden mit schulischer Inklusion bzw. Exklusion auseinandersetzt, verwende ich den Begriff der KMK und spreche von Schüler*innen mit dem sonderpädagogischem Förderbedarf (oder Förderschwerpunkt) emotionale und soziale Entwicklung.

Ist in dieser Arbeit die wissenschaftliche Disziplin gemeint, spreche ich von Pädagogik bei Verhaltensstörungen, um Wissenschaft und Schulpraxis von einander abzugrenzen (vgl. das Handbuch von Ahrbeck & Willmann 2010; Stein & Müller 2015b, S. 20-24; Stein & Stein 2014, S. 13). Ort für die exklusive Beschulung von Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf ist die Schule für Erziehungshilfe bzw. synonym Sonderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Willmann 2005, S. 443).

Um den Gegensatz zwischen Verhaltensstörungen und dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung noch deutlicher zu machen, lohnt sich ein Blick auf die große Diskrepanz von Prävalenzraten und Förderquoten. Dabei ist festzustellen, dass die Zahl von Kindern und Jugendlichen mit psychiatrischen Krankheitsbildern bedeutend höher ist als die Quote der Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Preuss-Lausitz 2005a, S. 19; Stein & Stein 2014, S. 59). Ihle & Esser (2002, S. 159-160)

4 In dieser Arbeit wird die britische Schreibweise „behavioural“ verwendet, es sei denn, eine zitierte Quelle nutzt die US-amerikanische Schreibweise „behavioral“.

stellen in ihrer Metaanalyse von 19 Studien zur Prävalenz psychischer Störungen fest, dass 18 % aller Kinder und Jugendlichen eine solche aufweisen. Psychische Störungen umfassen hierbei in der Rangfolge der Prävalenz: depressive, Angst-, hyperkinetische und dissoziale Störungen, Tics/Stereotypien, Enuresis/Enkopresis, autistische Störungen, Ess-Störungen und Störungen durch Substanzmissbrauch (vgl. Ihle & Esser 2002, S. 163). Stein & Stein (2014, S. 54) ergänzen Traumatisierungen und Schulabsentismus als erhebliche Herausforderung für die schulische Förderung. Andere Autor*innen geben Raten von 2,3 % (Kluge 1975, S. 30), 6 % (Arnold 2013, S. 32) und 15 % (Myschker 1999, S. 244) an. Eine ganz andere Dimension ergibt sich aus Sicht der Lehrer*innen: Bei einer Befragung wurden knapp 40 % der männlichen Grundschüler als „verhaltensgestört“ beschrieben (vgl. Berg et al. 1998, S. 284). Im „Kinder- und Jugendgesundheitssurvey“ (KiGGS) wurde ermittelt, dass 7,2 % der untersuchten Vier- bis 17-Jährigen emotionale Auffälligkeiten zeigen (vgl. Hölling et al. 2007, S. 786).

Im Gegensatz zu diesen Prävalenzraten ergeben sich laut KMK-Statistik folgende Sonderschulbesuchs- bzw. Förderquoten für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung:⁵ Die Sonderschulbesuchsquote lag 1996 bei 0,242 % (vgl. KMK 2005, S. 4). 2003, also zur Mitte des Untersuchungszeitraums dieser Arbeit, betrug die Förderquote 0,481 % (vgl. ebd.), die Sonderschulbesuchsquote 0,344 % (vgl. ebd., S. 7). Im Schuljahr 2013/14 lag die Förderquote im Bereich emotionale und soziale Entwicklung bei 0,905 %⁶. Während des Untersuchungszeitraums dieser Arbeit stieg der Anteil von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Deutschland somit von 0,242 % auf 0,905 % – eine Steigerung um das 3,7fache.

Auch das Verhältnis von inklusiver zu exklusiver Beschulung veränderte sich im Laufe dieses Zeitraums: Im Jahr 1999⁷ lag das Verhältnis bei 23 % zu 77 %, 2003 bei 28,4 % zu 71,6 %

5 Die Sonderschulbesuchsquote beschreibt den Anteil von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die eine Schule für Erziehungshilfe besuchen, an der Gesamtzahl aller Schüler*innen der Bundesrepublik Deutschland. Die Förderquote hingegen gibt den Anteil der Schüler*innen mit diesem Förderschwerpunkt an Sonderschulen und allgemeinen Schulen zusammen an.

6 Eigene Berechnung auf folgender Grundlage: Von insgesamt 8.420.062 Schüler*innen in der Bundesrepublik Deutschland im Schuljahr 2013/14 (vgl. KMK 2015, S. 8) besuchten 38.256 der Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine allgemeine Schule (vgl. KMK 2014a, S. 4), das sind 50,2 % aller Schüler*innen mit diesem Förderbedarf. 37.983 Schüler*innen mit diesem Förderschwerpunkt besuchten eine Sonderschule (vgl. KMK 2014b, S. 3), also 49,8 %. Der Anteil der insgesamt 76.239 Schüler*innen mit diesem Förderbedarf an der Gesamtzahl aller Schüler*innen betrug somit 0,905 %.

7 Da erst ab 1999 statt der Sonderschulbesuchs- die Förderquote berechnet und eine getrennte statistische Erfassung von Sonder- und Regelbeschulung möglich wird (vgl. KMK 2005, S. 4, Fußnote 1), kann keine Angabe für 1996 gemacht werden. Die Berechnung des Verhältnisses inklusiver zu exklusiver Beschulung erfolgte mit diesen Daten: 1999 besuchten 7.526 Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung eine allgemeine Schule (vgl. ebd., S. 6), 25.240 eine Sonderschule (vgl. ebd., S. 10).

(vgl. ebd., S. 5) und 2014 bei 50,2 % zu 49,8 %⁸. Somit besuchten 2014 erstmalig mehr Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf eine allgemeine als eine Sonderschule. Die Ratifizierung der UN-BRK sorgte nicht für eine abrupte Veränderung, vielmehr nahm die Sonderbeschulung sukzessive um ca. 3 % pro Jahr von 2009-2014 ab (vgl. KMK 2014c, S. 5).

|| 3 Eine Begriffsklärung: Inklusion

Unter Inklusion wird in dieser Arbeit ein „soziales Eingeschlossensein“ (Speck 2011a, S. 61) im Sinne von Teilhabe verstanden. Konkret auf die inklusive Schule bezogen meint das den gemeinsamen Unterricht in einer allgemeinen Schule für alle Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung. Dieses aus meiner Sicht eher verkürzte Verständnis⁹ von Inklusion soll für den hier behandelten Gegenstand genügen, wobei zu Recht gefragt werden muss, inwieweit sich dieses Verständnis vom Konzept der Integration unterscheidet (vgl. ebd., S. 56-60). Entsprechend dieser verkürzten Sicht auf Inklusion wird unter Exklusion hingegen die Herausnahme von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus der allgemeinen Schule und die Beschulung innerhalb einer Sonderschule verstanden (zur Kritik an dieser Ansicht vgl. Ahrbeck 2014, S. 30-31). Es handelt sich somit um eine institutionelle Trennung in Sonderschule und allgemeine Schule. Dass auch innerhalb einer dieser beiden Institutionen sowohl integrierende als auch ausgrenzende (z. B. im sozialen Sinne) Erfahrungen gemacht werden können (vgl. Speck 2011a, S. 65), wurde in der Einleitung angesprochen und wird in dieser Arbeit nicht weiter verfolgt.

8 S. Fußnote 6.

9 Inklusion wird in der Diskussion – wahrscheinlich wegen der UN-BRK – auf die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne Behinderung reduziert und als primär sonderpädagogische Aufgabenstellung betrachtet (vgl. Speck 2011a, S. 70). Diese Vorstellung von Inklusion finde ich zu kurz gegriffen. Eine umfassendere, auf den schulischen Kontext bezogene Definition von Inklusion bietet die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin (2015, S. 42):

„Inklusion verzichtet auf die Betonung von Verschiedenheiten und anerkennt die Individualität eines jeden Kindes. Inklusion geht davon aus, dass die Teilnahme und Mitbestimmung aller Individuen in allen gesellschaftlichen Bereichen eine Selbstverständlichkeit ist. Inklusion in Erziehung und Bildung bedeutet die Steigerung der Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler an Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft ihrer Schule und den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird. Eine inklusive Schule setzt sich zum Ziel, jedes Kind aufzunehmen, in seiner persönlichen Entwicklung und in seiner Lernentwicklung zu unterstützen und zu begleiten und macht die Vielfalt aller Schülerinnen und Schüler zur Grundlage der pädagogischen Arbeit.“

4 Zum Forschungsstand: Inklusion von Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung

In diesem Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zur Inklusion von Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf im deutschsprachigen Raum dargelegt und somit die Grundlage für eine Einordnung der Ergebnisse der vorliegenden Analyse in Kapitel 9.2 geschaffen. Zunächst wird die Metaanalyse von Ellinger & Stein (2012) dargestellt, da es sich hierbei um den ersten Versuch einer systematischen Ordnung von Effekten inklusiver Beschulung in der deutschsprachigen Literatur handelt. Anschließend werden weitere Forschungsergebnisse genannt sowie die Ergebnisse anderer Zeitschriftenanalysen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung besprochen.

Der Forschungsstand zu Inklusion und dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im deutschsprachigen Raum wird als unzureichend beschrieben (vgl. u. a. Preuss-Lausitz 2013, S. 207; Speck 2011a, S. 100; Stein & Stein 2014, S. 62; Willmann 2005, S. 442). Schlee (2001, S. 332) sieht die unzulängliche empirische Forschung der deutschsprachigen Sonderpädagogik in mangelnder Theoriebildung begründet.

Vor allem gibt es bislang kaum empirische Evidenz zu kognitiven, sozialen oder therapeutischen Effekten von Schulen für Erziehungshilfe (vgl. Preuss-Lausitz 2013, S. 207), weder in nationalen oder internationalen Vergleichsstudien noch in der deutschsprachigen sonderpädagogischen Forschung (vgl. ebd., S. 210-211). Für die vorliegende Arbeit ist diese Erkenntnis relevant, weil somit keine Bewertung der Erziehungs- und Lernerfolge dieses Schultyps vorgenommen werden kann und auch ein Vergleich zwischen dem Erfolg inklusiver und exklusiver Beschulung von Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung nicht möglich ist. Diese Forschungslücke scheint es auch in Großbritannien zu geben (vgl. Lloyd & O'Regan 1999, S. 38). Willmann (2005, S. 442) stellt fest, dass „[...] die fachwissenschaftliche Diskussion um die Schulform [Schule für Erziehungshilfe, GMS] [...] auf einer sehr schmalen empirischen Grundlage fußt [...]“ und nennt einige wenige Studien, die z. B. die Arbeitsbelastung von Lehrer*innen (Saueressig 1996; Schmid 2003), den Rückschulungserfolg (Neukäter 1989; Voigt 1998), die subjektive Sicht der Eltern und Schüler*innen (Marx 1992), die historische Entwicklung (Flissikowski, Kluge & Schauerhammer 1980; Schmidt 1996) oder den organisatorischen Aufbau dieses Schultyps (Opp 2003; Petermann 1993) untersuchen.

4.1 Die Metaanalyse von Ellinger & Stein

Ellinger & Stein (2012, S. 86) betonen die Notwendigkeit der Analyse von Effekten inklusiver Beschulung im Vergleich zu exklusiver Beschulung, von Fördermaßnahmen oder von methodisch-didaktischen Konzepten für eine differenzierte wissenschaftliche Diskussion von Inklusion. Sie nehmen eine Analyse der bisherigen Forschungsergebnisse anhand von acht Aspekten bezüglich des Förderbedarfs der emotionalen und sozialen Entwicklung vor (vgl. ebd., S. 86-87). Diese sind u. a. den Empfehlungen der KMK aus den Jahren 1994 (S. 12) und 2000 (S. 4) entnommen und umfassen das Sozialverhalten, die Emotionalität und deren Entwicklung, das Selbstkonzept, kognitive und schulische Leistungen und die Leistungsmotivation. Diese fünf Teilaspekte werden ergänzt um die soziale Akzeptanz und die soziale Integration von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in die Klassengemeinschaft, die Wirkung von Inklusion auf das Gruppen- bzw. Klassenklima und die Wirkung genannter Schüler*innen auf das Verhalten der Mitschüler*innen ohne den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In dieser Analyse werden Beiträge in verarbeiteter Literatur sowie Ergebnisse verfügbarer empirischer Studien betrachtet. Die Befunde werden in drei Kategorien unterteilt: 1) Metaanalysen und Überblicksartikel, 2) empirische Befunde sowie 3) weitere Untersuchungen, die nicht auf den oben genannten Personenkreis zugeschnitten sind oder Mängel im Vorgehen aufweisen (vgl. Ellinger & Stein 2012, S. 87) und hier nicht näher betrachtet werden. Widersprüchlich an der Arbeit von Ellinger & Stein ist jedoch, dass zwar zunächst strenge Kriterien für die Auswahl der Studien aufgestellt (vgl. ebd., S. 86-87), diese aber letztendlich nicht konsequent angewendet werden.¹⁰

Ellinger & Stein (ebd., S. 88) analysieren fünf Überblicksartikel und Metaanalysen zu Effekten inklusiver Beschulung folgender Autor*innen: Bleidick (1999), Gasteiger-Klicpera & Klicpera (1997), Goetze (2008), Lindsay (2007) und Müller (2008). In der folgenden Originaltabelle (s. Abbildung 1) von Ellinger & Stein (2012, S. 88) sind die Effekte inklusiver Beschulung der einzelnen Arbeiten dargestellt:

¹⁰ Beispiel: Die von Lindsay (2007) zitierte Metaanalyse beschäftigt sich nicht explizit mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung, obwohl dies als Kriterium für die Aufnahme in die Analyse von Ellinger & Stein (2012, S. 87) aufgestellt wurde.

Arbeit	Kommentar	Sozial-verhalten	Emotionalität	Selbstkonzept	Leistung	Leistungs-motivation	Soz. Akzeptanz/Integration	Gruppenklima	Einfluss auf andere Schüler
Bleidick (1999)	Fokus „Trias“	/	/	+	0	/	-	+	/
Gasteiger-Klicpera & Klicpera (1997a)	Soziale Stellung Gleichaltriger, nicht spezifisch Förderbedarf untersucht	/	(-)	(-)	/	(-)	-- ¹⁾	(-)	(-)
Goetze (1990; 2008)	Forschungsüberblick Stand 1990; spezifisch zum Förderschwerpunkt	0 ²⁾	/	-- ³⁾	/	/	--	/	-
Lindsay (2007)	Metaanalyse von über 1.300 Studien; keine Spezifizierung von Förderschwerpunkten	(+)	/	0	+	/	-	/	/
Müller (2008)	Forschungsstand zum Einfluss verhaltensauffälliger Schüler auf die Mitschüler (Freundschaftsforschung, keine Unterrichtsprozesse)	/	/	/	/	/	--	-	-

Anmerkungen: ¹⁾ v.a. für aggressive und impulsive Kinder; hinsichtlich introvertierter Problematiken unklar; indirekte negative Wirkungen problematischer sozialer Stellung auf Leistungsmotivation, Emotionalität, Selbstkonzept und Gruppenklima vermutet; ²⁾ lediglich Vergleiche „Verhaltensgestörte“ versus Regelschüler gefunden; ³⁾ behinderungsgemischte Stichproben.

Legende: / keine Aussage zu diesem Aspekt, bzw. nicht untersucht; ++ = deutlich positive Effekte inklusiver Beschulung; + = leicht bis mäßig positive Effekte inklusiver Beschulung; (+) = leicht bis mäßig positive Effekte inklusiver Beschulung, aber nicht durchgängig; 0 = keine erkennbaren Vorteile inklusiver oder exklusiver Beschulung; (-) = leicht bis mäßig negative Effekte inklusiver Beschulung, aber nicht durchgängig; - = leicht bis mäßig negative Effekte inklusiver Beschulung; -- = deutlich negative Effekte inklusiver Beschulung.

Abbildung 1: Überblicksartikel und Metaanalysen (Ellinger & Stein 2012, S. 88)

In der selben Arbeit analysieren Ellinger & Stein (ebd., S. 89) sechs originäre Forschungsbefunde zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung folgender Autor*innen: Mand (2002), Preuss-Lausitz (1998), Preuss-Lausitz (2005b), Preuss-Lausitz & Textor (2006)¹¹, Textor (2008) und Westling Allodi (2000). Die ermittelten Effekte inklusiver Beschulung sind der Originaltabelle (s. Abbildung 2) von Stein & Ellinger (2015, S. 83)¹² zu entnehmen:

11 Da es sich bei den vorliegenden Beiträgen von Preuss-Lausitz & Textor (2006) und Textor (2008) nicht um eigenständige Untersuchungen handelt (vgl. Stein & Ellinger 2015, S. 83, Fußnote 6 bzw. Textor 2008, S. 94), sondern um die Präsentation der Ergebnisse aus der bereits dargestellten Studie von Preuss-Lausitz (2005b), werden die Ergebnisse im Folgenden nicht erneut genannt. Es stellt sich die Frage, warum Ellinger & Stein diese Beiträge in ihre Kategorie der genuinen Forschungsbeiträge aufgenommen haben. Möglicherweise liegt dies daran, dass in den drei Veröffentlichungen unterschiedliche Effekte ausgewiesen wurden (vgl. Stein & Ellinger 2015, S. 83).

12 Aufgrund falsch angegebener Quellen in der Erstveröffentlichung von 2012 (beispielsweise wird die Studie von Preuss-Lausitz (1998) in der Tabelle (vgl. Ellinger & Stein 2012, S. 89) fälschlicherweise Preuss-Lausitz & Textor (1998) zugeschrieben, jedoch nicht beide Autor*innen im Literaturverzeichnis erwähnt (vgl. ebd, S. 107)) wurde an dieser Stelle die Fassung von 2015 herangezogen. Da die Erstveröffentlichung aber insgesamt umfangreicher ist (vgl. Stein & Ellinger 2015, S. 79), beziehe ich mich ansonsten immer auf die Fassung von 2012.

Arbeit	Sozialverhalten	Emotionalität	Selbstkonzept	Leistung	Leistungs-Motivation	Soz. Akzeptanz/Integration	Gruppenklima	Einfluss auf andere Schüler
Mand (2002)	/	/	/	/	/	/	/	/
Preuss-Lausitz (1998)	/	/	/	/	/	--	-	-
Preuss-Lausitz (2005) ⁴	Doppelte Besetzung +	(+)	(+) ⁵	0	(+)	--	(+)	(-)
Preuss-Lausitz/Textor (2006) ⁶	Doppelte Besetzung +	(-)	/	(-)	Doppelte Besetzung+	(-)	(-)	/
Textor (2008a)	(-)	/	(-)	0	Doppelte Besetzung+	/	(+)	0
Westling Alldi (2000)	/	/	0 (-)	/	/	(+)	/	/

/ = keine Aussage zu diesem Aspekt, bzw. nicht untersucht
 ++ = deutlich positive Effekte inklusiver Beschulung; + = leicht bis mäßig positive Effekte inklusiver Beschulung; (+) = leicht bis mäßig positive Effekte inklusiver Beschulung, aber nicht durchgängig;
 0 = keine erkennbaren Vorteile inklusiver oder exklusiver Beschulung;
 (-) = leicht bis mäßig negative Effekte inklusiver Beschulung, aber nicht durchgängig; - = leicht bis mäßig negative Effekte inklusiver Beschulung; -- = deutlich negative Effekte inklusiver Beschulung.

Abbildung 2: Überblick zu Befunden zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Stein & Ellinger 2015, S. 83)

Als Fazit aus den von Ellinger & Stein (2012) zusammengetragenen Überblicksartikeln, Metaanalysen und empirischen Befunden lässt sich kein einheitliches Bild von negativen und positiven Effekten inklusiver oder exklusiver Beschulung darstellen, im Gegenteil: Die Befunde sind sehr widersprüchlich und machen die Notwendigkeit weiterer empirischer Erforschung deutlich. Die Aussagekraft der Analyse von Ellinger & Stein wird dadurch geschmälert, dass die Autoren die von ihnen selbst gewählten Einschlusskriterien der Studien und Metaanalysen nicht durchgängig einhalten (s. Fußnote 10).

Nachfolgend werden einzelne der von Stein & Ellinger (2015, S. 83) genannten Studien – soweit sie verfügbar waren und sich explizit auf den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im deutschsprachigen Raum beziehen – genauer betrachtet, weil sich Diskrepanzen zwischen der Darstellung der jeweiligen Autor*innen und den von Ellinger & Stein genannten Effekten ergeben.¹³

¹³ Beispiel: Laut Bleidick (1999, S. 131) gelingt die „soziale Einbindung“ von Schüler*innen mit Förderbedarf in die inklusive Klasse, wohingegen Ellinger & Stein (2012 S. 88) negative Effekte in der Kategorie „Soziale Akzeptanz/Integration“ ausweisen.

Bleidick (1999, S. 130-131) ermittelt folgende Ergebnisse: Die Leistungsdifferenzen zwischen Schüler*innen Integrativer Regelklassen im Vergleich zu solchen in Kontrollklassen sind hoch und werden innerhalb der Grundschulzeit nicht ausgeglichen. Die „objektiv“ niedrigeren Schulleistungen von integrativ beschulten Schüler*innen mit einem der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung führen nicht zu einem negativen Selbstgefühl oder herabgesetzter Erfolgszuversicht. Die emotionale Stabilität und soziale Einbindung von Schüler*innen mit den drei Förderbedarfen sind in Integrativen Regelklassen nicht schlechter als in den Kontrollklassen.

Goetze (2008, S. 37-47) stellt folgende Ergebnisse dar: Das Selbstkonzept der Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist in Integrationsklassen niedriger als in Sonderklassen. Außerdem schätzen sie ihre sozialen und leistungsbezogenen Kompetenzen signifikant schlechter ein als Schüler*innen ohne Förderschwerpunkt. Das Verhalten von Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf im Unterricht unterscheidet sich vor allem in Bezug auf die Interaktion mit den Lehrer*innen. So gibt es mehr individuelle Interaktion zwischen Schüler*innen mit Förderbedarf und den Lehrer*innen als von Schüler*innen ohne Förderbedarf. Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf rufen verstärkt nach den Lehrer*innen und erhalten mehr direkte Anweisungen, Tadel sowie Interventionen bei Abgelenktsein. Außerdem fehlen ihnen die sozialen Fähigkeiten zum Erwerb eines positiven Gruppenstatus und sie sind bei den anderen Mitschüler*innen unbeliebt, im Vergleich zu Schüler*innen mit anderen Förderschwerpunkten sogar die unbeliebteste Gruppe. Das Verhalten hyperaktiver Schüler*innen hat einen großen negativen Einfluss auf ihr Umfeld, also Eltern, Lehrer*innen und Mitschüler*innen. Letztere gehen auf die hyperaktiven Schüler*innen weniger einfühlsam ein, kommunizieren weniger effizient mit ihnen, kommandieren in ihrer Gegenwart mehr herum und zeigen weniger aufgabenrelevantes Verhalten, dafür aber mehr ungerichtete Aktivität.

Müllers (2008, S. 76-79) Analyse zur Beeinflussung des Sozialverhaltens von Mitschüler*innen ohne durch Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf legt nahe, dass einzelne Schüler*innen mit diesem Förderschwerpunkt oft nicht als soziale Vorbilder in einer Klasse gelten, weswegen es unwahrscheinlich ist, dass sich prosoziale¹⁴ Schüler*innen an deren Sozialverhalten orientieren. Bei einer höheren Anzahl von Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf in einer Klasse bestehen jedoch Tendenzen einer negativen

14 Der Begriff „prosozial“ wurde aus Müllers (2008, S. 68) Arbeit übernommen und meint „sozial kompetent“.

Beeinflussung des Klassenklimas. Die Freundschaft mit dissozialen Jugendlichen ist ein Risikofaktor für die Entwicklung von Verhaltensstörungen, wenn kein ausgewogenes Freundschaftsnetz mit prosozialen Gleichaltrigen besteht. Exklusive Beschulung in einer Schule für Erziehungshilfe kann somit ein Risiko darstellen, da es dort wenig positive gleichaltrige Vorbilder gibt. Im Umkehrschluss bietet die gemeinsame Beschulung mit prosozialen Schüler*innen solchen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf positive Entwicklungschancen. Kinder mit moderat auffälligem Verhalten haben auf stabil prosoziale Teilnehmer*innen in Interventionsgruppen keinen oder nur einen geringen negativen Einfluss. Negative Beeinflussung erfolgt am ehesten im Jugendalter in Abhängigkeit vom bereits vorhandenen Aggressions- und Delinquenzniveau sowie durch die Eltern. Striktes Einhalten von Regeln sowie klare Strukturen in Gruppen und enger Kontakt zu den Eltern verringern das Risiko negativer Beeinflussung unter Gleichaltrigen.

Preuss-Lausitz (1998, S. 232-236) ermittelt folgende Ergebnisse: Schüler*innen mit ärgerndem, unkooperativem und aggressivem Verhalten werden stärker abgelehnt als Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten geistige, körperliche und motorische Entwicklung und Lernen sowie ausländische Schüler*innen. Diese Rangfolge lässt sich sowohl unter Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in den Vergleichs- und Integrationsklassen als auch unter Schüler*innen mit Förderbedarf in Integrationsklassen feststellen. Schüler*innen mit Förderbedarf lehnen sich untereinander weniger stark ab, als sie von Schüler*innen ohne Förderbedarf abgelehnt werden. Preuss-Lausitz (ebd., S. 239) kommt zu dem Schluss, dass „[...] integrative Schulerfahrung [...] zu einer Zunahme von Akzeptanz von ‚Andersartigkeit‘ [führt], soweit sich diese nicht auf aggressives Verhalten bezieht [...].“

In der von Preuss-Lausitz (2005b) herausgegebenen Studie zur Integration von Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung zeigt sich, dass nur einer sehr kleinen Gruppe von Schüler*innen ein Förderbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung attestiert und eine entsprechende Förderung zugebilligt wird, nämlich hauptsächlich männlichen Schülern deutscher Herkunft aus sozial, ökonomisch, gesundheitlich und psychologisch belasteten Familien, bei gleichzeitigem Einverständnis der Eltern zu einer zusätzlichen Förderung (vgl. Projektgruppe emsoz 2005, S. 249-250). Der beobachtete gemeinsame Unterricht zeichnet sich durch Differenzierung sowie einen schüler*innenorientierten, emotional zugewandten Lehrer*innen-Stil aus. Bei Doppelsteckung arbeiten die Schüler*innen aufgabenbezogener und weniger störend als mit nur einer Lehrkraft. Eine gezielte Einbeziehung der Mit-

schüler*innen ohne emotionalen und sozialen Förderbedarf zur Stärkung des Sozialverhaltens wird kaum festgestellt. Jedoch verbessert sich im Verlauf der Untersuchung das Klassenklima. Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung haben genauso viele Freund*innen wie ihre Mitschüler*innen, aber weniger klasseninterne Freundschaften, was sich am soziometrischen Status (unbeachtet bis abgelehnt) zeigt. Die Schul- und Lernfreude, die positive Beurteilung der Lehrer*innen und die Hilfsbereitschaft Gleichaltrigen gegenüber ist bei den beobachteten Schüler*innen nicht geringer als bei den Mitschüler*innen ohne emotionalen und sozialen Förderbedarf. In einzelnen Schulen gibt es Schüler*innen-Clubs und Schulstationen, die verhaltensförderliche Auswirkungen haben. Es handelt sich dabei um schuleigene bzw. in der Schule verortete Sozialarbeit. Insgesamt ist noch keine systematische Verbindung von Schule und Jugendhilfe erkennbar. Es mangelt an systematischen Fort- und Weiterbildungen zum Thema soziale und emotionale Entwicklung bzw. an Qualifizierungsinteresse der Lehrer*innen.

4.2 Weitere Forschungsergebnisse

In der Untersuchung von Voigt (1998, S. 166) zeigt sich, dass die Schule für Erziehungshilfe keine Durchgangsschule auf dem Weg zu einer allgemeinen ist und dass die Chancen auf und der Erfolg von Rückschulung in erster Linie von der Höhe der kognitiven Leistungen abhängt. Reiser & Willmann (2013, S. 155) erfassen sonderpädagogische Beratungs- und Unterstützungssysteme für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der allgemeinen Schule. Es werden exemplarisch eine integrierte präventive und eine ambulante Form der Erziehungshilfe untersucht. Es zeigt sich, dass sich beide Formen sinnvoll in Prävention und Ambulanz ergänzen und nicht als Gegensätze gesehen werden sollten (vgl. Reiser & Willmann 2013, S. 165).

Präventive Maßnahmen werden von Hennemann et al. (2012, S. 130) als geeignet für inklusive Settings beschrieben, weil sie der sozialen Ablehnung durch die Mitschüler*innen ohne emotionalen und sozialen Förderbedarf vorbeugen. Bei der Sichtung mehrerer Metaanalysen stellen sie fest, dass Prävention im Grundschulalter teilweise bei bereits auftretenden Verhaltensauffälligkeiten erfolgreich als Intervention wirken kann und die höchsten Effekte bei intensiven, längerfristigen kognitiv-behavioralen Interventionen bei Kindern zwischen vier und sieben Jahren erzielt werden (vgl. ebd., S. 130-132). Neben Auswirkungen auf sozial angemessenes Problemlösungsverhalten können auch positive Effekte auf den Lernerfolg festge-

stellt werden. Die Evaluation des Präventionsprogrammes „Lubo aus dem All“ (vgl. ebd., S. 136) zeigt, dass Schüler*innen, die bereits auffälliges Verhalten zeigen, signifikant mehr sozial angemessene Problem- und Konfliktlösungsstrategien entwickeln als die Schüler*innen der Kontrollgruppe.

Die Ergebnisse einer Analyse verschiedener Programme zur schulischen Prävention von Lern- und Verhaltensstörungen, die das gemeinsame Lernen aller Schüler*innen des Einzugsgebiets in einer Schule sichern können, fasst Hartke (2005, S. 34, Herv. i. O.) folgendermaßen zusammen: Besonders erfolgreich sind Förderprogramme,

„[...] die *strukturiert und systematisch fördern*, Lerndefiziten und Verhaltensproblemen konzeptuell *spezifisch* begegnen und in ihrem Prozessverlauf *diagnostische Kontroll- und Evaluationsschleifen* integrieren. Gerade die präventive Arbeit mit sozio-kulturell stark benachteiligten Kindern ist auf *langfristige* Förderprogramme angewiesen. Die *Einbindung sekundärpräventiver Maßnahmen in ein primärpräventives Umfeld* (positives Schulklima, qualitativ hochwertiger Unterricht, Differenzierung und Individualisierung) ist daher besonders wünschenswert.“

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass sich der Forschungsstand in Deutschland zur Inklusion von Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung als unzureichend beschreiben lässt: 1) weil nicht ausreichend klar wird, wie gemeinsamer Unterricht gestaltet werden muss, um Schüler*innen mit und ohne emotionalen und sozialen Förderbedarf angemessen zu fördern, 2) weil nur wenige und zusätzlich widersprüchliche Ergebnisse zu Effekten inklusiver und exklusiver Beschulung vorliegen und 3) weil die Methodik einzelner Studien fragwürdig ist. Neben den positiven und negativen Effekten inklusiver bzw. exklusiver Beschulung werden Angaben zur Rückschulung von Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung in die allgemeine Schule gemacht sowie präventive Maßnahmen untersucht. Darüber hinaus zeigt sich jedoch, dass in der deutschsprachigen Sonderpädagogik bisher kaum evidenzbasierte Prüfungen von Fördermaßnahmen sowie methodisch-didaktischen Konzepten für Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung im gemeinsamen Unterricht vorgenommen werden. In der englischsprachigen Sonderpädagogik sei dies anders, behaupten Stein & Müller (2015a, S. 17), weswegen in der vorliegenden Arbeit die britische Zeitschrift *Emotional and Behavioural Difficulties* bezüglich des Forschungsstandes zur Inklusion von Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf analysiert werden soll. Möglicherweise lässt sich so die lückenhafte Forschung des deutschsprachigen Raumes um internationale Ergebnisse ergänzen.

4.3 Die Ergebnisse anderer Zeitschriftenanalysen

Im deutschsprachigen Raum gibt es mehrere Zeitschriftenanalysen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In Bleidicks (1989, S. 832) Analyse der *Zeitschrift für Heilpädagogik* machen die Artikel zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen für die Jahre 1949-1982 durchschnittlich 12 % der fachrichtungsspezifischen Beiträge aus. Damit ist diese Fachrichtung bezogen auf den Anteil der Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung an allen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt deutlich überrepräsentiert (vgl. ebd., S. 833).¹⁵ Zu einer ähnlichen Überrepräsentanz von Artikeln mit Bezug auf den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kommen auch Goetze & Gatzemeyer (1992, S. 16) in ihrer Analyse fünf deutschsprachiger Fachzeitschriften der Sonderpädagogik für die Jahre 1980-1990. Der Anteil an allen veröffentlichten Beiträgen zu diesem Förderschwerpunkt beträgt durchschnittlich 23 %. Langfeldt & Wember (1994, S. 194) ermitteln in ihrer Zeitschriftenanalyse der *Heilpädagogischen Forschung* einen Anteil von 15,2 % an Studien zu dieser Gruppe in den Jahrgängen 1964-1993.

Die Diskrepanz zwischen der Publikationshäufigkeit zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen und dem Anteil von Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf an allen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt (s. Fußnote 15) kann darin begründet sein, dass es im deutschsprachigen Raum keinen Berufsverband für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit entsprechendem Organ gibt, in dem Forschungsergebnisse, Review-Artikel und Praxisbeiträge veröffentlicht werden, wie es für andere Fachrichtungen der Fall ist. Beiträge zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden also in allgemein-sonderpädagogischen Zeitschriften veröffentlicht. Aus diesem Grund soll in der vorliegenden Arbeit ein spezifisches Journal zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung analysiert und auf die Forschungsergebnisse eingegangen werden.

15 Zum Vergleich: Laut KMK (2002, S. 12) machten Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Jahr 1999 einen Anteil von 7 % an Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt aus. 2003 stieg dieser Anteil auf 8,6 % und 2012 auf 14,3 % (vgl. KMK 2014c, S. 3). Für frühere Jahre ließen sich keine Daten ermitteln, es wird aber geschlussfolgert, dass der Anteil der Schüler*innen mit diesem Förderbedarf zum Zeitpunkt von Bleidicks Analyse deutlich unter dem Anteil von Beiträgen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen lag.

5 Ein Historischer Abriss: Die Entwicklung in Großbritannien

Da es sich bei der hier zu analysierenden Zeitschrift um ein britisches Journal handelt, soll ein Abriss über den Umgang mit Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf in Großbritannien für die nötige Kontextualisierung der einzelnen Beiträge sorgen.

Von den 1930er Jahren bis 1981 wurde in Großbritannien offiziell von „maladjustment“ (Verhaltensstörung im Sinne sozialer Fehlanpassung, wie schlechtem Benehmen, Delinquenz o. Ä.) gesprochen, um Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung zu beschreiben. Diese besuchten Schulen für „maladjusted children“. Die Betreuung wurde wahlweise über „welfare“, „juvenile justice“, „education“ oder „health“ (Sozialhilfe, Jugendstrafrecht, Bildungssystem, Gesundheitswesen) geregelt (vgl. Cole 2005, S. 32-33).

In Großbritannien entwickelte sich die Sonderpädagogik wie in Deutschland unabhängig von der allgemeinen Pädagogik, indem zwischen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und entsprechenden Schulen unterschieden wurde. Obwohl 1978 die kategoriale Zuordnung von Behinderungsarten im „Warnock Report“ kritisiert wurde, kam es zu einer verstärkten Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs (vgl. Booth, Ainscow & Dyson 1998, S. 200). Aber auch im „Warnock Report“ wurde weiterhin auf die Notwendigkeit von Sonderschulen für Schüler*innen mit schwerwiegenden Störungen („severe emotional or behavioural disorders“) hingewiesen (vgl. Sherbourne 1998, S. 32).

Der Education Reform Act von 1981 führte verstärkt zur Beschulung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeine Schule (vgl. ebd., S. 29), sofern deren angemessene Bildung, die Bildung der Mitschüler*innen ohne Förderbedarf und der effektive Umgang mit Ressourcen gewährleistet wurden (vgl. Booth, Ainscow & Dyson 1998, S. 201). Außerdem wurde der als stigmatisierend empfundene Begriff des „maladjustment“ von den „emotional and behavioural difficulties“ abgelöst (vgl. Cole 2005, S. 39). Ende der 1980er Jahre wurde von staatlicher Seite kritisiert, dass der Standard der Schulbildung, der Fürsorge und der Disziplin in den Schulen für Erziehungshilfe in Großbritannien zu niedrig sei. Mit dem Education Reform Act von 1988 wurde ein national für alle Schulen verbindlicher Lehrplan entwickelt. Für viele Sonderschulen bedeutete dies, die Vermittlung von formaler Bildung wieder in den Vordergrund zu rücken, wo zuvor hauptsächlich therapeutische Angebote im Mittelpunkt standen (vgl. ebd., S. 40).

In den 1990er Jahren wurden Schulen für Erziehungshilfe immer noch als sinnvoll angesehen, der gemeinsame Unterricht wurde von staatlicher Seite aber favorisiert (vgl. ebd., S. 40-41). Trotzdem war eine Durchsetzung exklusiver Beschulung gegen den Elternwunsch mit dem Education Act von 1993 weiterhin möglich (vgl. Booth, Ainscow & Dyson 1998, S. 201).

Anders als die KMK-Statistiken weisen die Veröffentlichungen des britischen Department for Education (im Folgenden DfE) den Anteil inklusiv bzw. exklusiv beschulter Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung nicht gesondert aus. Dies kritisieren bereits Booth, Ainscow & Dyson (ebd.). Den Autor*innen zufolge waren Mitte der 1990er Jahre 1,2 % aller Schüler*innen in Sonderschulen untergebracht, wobei hauptsächlich Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen in diesen Schulen unterrichtet wurden, wohingegen Schüler*innen mit anderen Förderschwerpunkten inklusiv beschult wurden (vgl. ebd.).

In der Diskussion um Selektion, Inklusion und Exklusion wurden so genannte „disciplinary exclusions“ (Ausschluss aus einer einzelnen Schule oder dem Bildungssystem insgesamt) nicht berücksichtigt. Es wurden in den 1990er Jahren sogar eigene Schulen für Schüler*innen eingerichtet, die dem Leistungsdruck der allgemeinen Schulen nicht standhielten und offenbar auf Grundlage ihrer mangelnden Disziplin ausgeschlossen wurden (vgl. ebd., S. 200).

Kurz nach Amtsantritt im Jahre 1997 rückte die Labour-Regierung inklusive Bildung mit dem „Green Paper“ wieder stärker in den Fokus (Lindsay 2007, S. 2). Insofern gehe ich davon aus, dass die Analyse der EBD den Beginn einer intensivierten Bemühung um gemeinsamen Unterricht abbildet.

Das Vereinigte Königreich Großbritannien ratifizierte die UN-BRK sowie das Zusatzprotokoll im Jahr 2009 (vgl. Vereinte Nationen o. J., S 3), machte jedoch folgende Ausnahmeregelung bei Artikel 24 geltend, die weiterhin exklusive Beschulung ermöglicht:

„The United Kingdom reserves the right for disabled children to be educated outside their local community where more appropriate education provision is available elsewhere. Nevertheless, parents of disabled children have the same opportunity as other parents to state a preference for the school at which they wish their child to be educated.“ (Vereinte Nationen o. J., S. 9-10)¹⁶

16 „Das Vereinigte Königreich behält sich das Recht vor, Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch außerhalb des Einzugsgebietes zu beschulen, wenn anderswo eine angemessenere Förderung möglich ist. Nichtsdestotrotz haben Eltern von Schüler*innen mit Förderbedarf die gleiche Möglichkeit wie andere Eltern auch, einen Wunsch für die Schulform ihres Kindes anzugeben.“ (Eigene Übersetzung GMS)

Da die Veröffentlichungen des DfE keine Angaben zum Verhältnis der einzelnen Förderschwerpunkte machen, sei zum Vergleich der Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen Schüler*innen dargestellt: Im Januar 2014 hatten 17,9 % aller britischen Schüler*innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf, 2,8 % mit und 15,1 % ohne „Statement“ (Gutachten/Empfehlung) (vgl. DfE 2014, S. 1). In Deutschland, wo nur Schüler*innen mit Begutachtung einem Förderschwerpunkt zugewiesen werden, betrug die Förderquote im Jahr 2012 6,6 % für alle Förderschwerpunkte (vgl. KMK 2014c, S. XVI).

In Großbritannien sind bestimmte Bevölkerungsgruppen in exklusiven Settings überrepräsentiert. Vor allem für Schwarze¹⁷ Schüler*innen sind Folgen von strukturellem und individuellem Rassismus in Form von Sonderbeschulung und damit einhergehenden niedrigeren Schulleistungen spürbar (vgl. Sewell 2001, S. 167). Auch Schüler*innen mit niedrigem sozioökonomischen Status sind in exklusiven Beschulungsformen überrepräsentiert (vgl. Polat & Farrell 2002, S. 98). Jungen aus armen, benachteiligten Familien werden überproportional häufig aus dem Schulsystem ausgeschlossen (vgl. Lloyd, Stead & Kendrick 2003, S. 78), ebenso wie aggressive Schüler*innen (vgl. Humphrey & Brooks 2006, S. 8), Kinder und Jugendliche aus Einrichtungen der Erziehungshilfe sowie Schüler*innen mit schlechten Schulleistungen und mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Hayden 2001, S. 123). Zu möglichen Überlappungen dieser Gruppen konnten keine Angaben gefunden werden.

Neben der allgemeinen Schule gibt es in Großbritannien verschiedene Förderorte für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung: „Off-site Units“ (externe Förderung außerhalb der allgemeinen Schule) und „On-site Units“ (interne Förderung auf dem Gelände der allgemeinen Schule) (vgl. Sherbourne 1998, S. 29). Zu letzteren gehören die „Nurture Groups“, also kleine Förderklassen in der allgemeinen Grundschule (vgl. Gerrard 2005, S. 245). Außerdem wird unterschieden, ob Schüler*innen exklusiv beschult oder aus dem allgemeinen Schulsystem mittels „disciplinary exclusion“ wegen inakzeptablen Verhaltens (vgl. Lloyd, Stead & Kendrick 2003, S. 78) kurzzeitig oder dauerhaft¹⁸ ausgeschlossen werden (vgl. Hatton 2013, S. 155; Hayden 2001, S. 115; Lloyd & O'Regan 1999, S. 39). Zur Beschulung dauerhaft ausgeschlossene Schüler*innen wurden so genannte „Pupil Referral Units“ eingerichtet (vgl. Sherbourne 1998, S. 29).

17 „Schwarz“ wird hier als politischer Begriff und als Selbstbezeichnung der Black Community groß geschrieben, um darauf aufmerksam zu machen, dass es sich um eine diskriminierte Gruppe handelt, die über ein ungleiches Machtverhältnis konstruiert wird (vgl. Nduka-Agwu & Hornscheidt 2010, S. 32).

18 Im Schuljahr 1998/99 waren offiziell 0,14 % der britischen Schüler*innen dauerhaft aus dem Schulsystems ausgeschlossen (vgl. Hayden 2001, S. 122).

6 Eine Vorstellung: Die Zeitschrift *Emotional and Behavioural Difficulties* (EBD)

Die EBD wird anhand folgender Kriterien kurz vorgestellt: Titel, Herausgeber*in, Erscheinungsweise, Verbreitung, Umfang und Sonderhefte (vgl. Koschwitz 1969, S. 104; vgl. das Vorgehen von Langfeldt & Wember 1994, S. 188).

Bis zum Jahr 1996 hieß die *Emotional and Behavioural Difficulties* noch *Therapeutic Care and Education*. Davor lautete der Titel *Maladjustment and Therapeutic Education* und davor wiederum *New Growth* (vgl. Cooper 2008, S. 233). Die Veränderungen des Titels spiegeln auch die terminologische Entwicklung für den Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung in Großbritannien wider, wie auch anhand des „maladjustment“ oder der „emotional and behavioural difficulties“ deutlich wird (vgl. Kapitel 5).

Die EBD ist das Verbandsorgan von der Organisation „The Social, Emotional and Behavioural Difficulties Association“ (SEBDA), richtet sich an ein breites Publikum und wird den Mitgliedern kostenlos ausgeliefert. Das Journal erscheint vierteljährlich (nur drei Hefte in den ersten vier Jahrgängen) und wird zurzeit bei Routledge Taylor & Francis verlegt. Die Artikel durchlaufen vor der Veröffentlichung ein anonymisiertes Peer-Review-Verfahren, indem der*die Herausgeber*in eine Vorauswahl trifft und anschließend zwei Gutachter*innen eine Bewertung der Beiträge vornehmen (vgl. Routledge Taylor & Francis o. J.).

Paul Cooper war von 1994, als die Zeitschrift noch den Titel *Therapeutic Care and Education* trug, bis 2008 Herausgeber der EBD (vgl. Cooper 2008, S. 233). Anschließend übernahmen Ted Cole und Harry Daniels gemeinsam die Herausgabe bis zum Jahr 2011. Seitdem wird die EBD von Harry Daniels alleine herausgegeben.

In der ersten Hälfte des Untersuchungszeitraums bleibt das Publikationsvolumen etwa gleich groß, im Laufe der zweiten Hälfte steigt die Anzahl der Artikel pro Jahrgang annähernd kontinuierlich an:¹⁹

¹⁹ Der lineare Trend wird in der gesamten Arbeit mit der Methode der Summe der kleinsten Abweichungsquadrate errechnet.

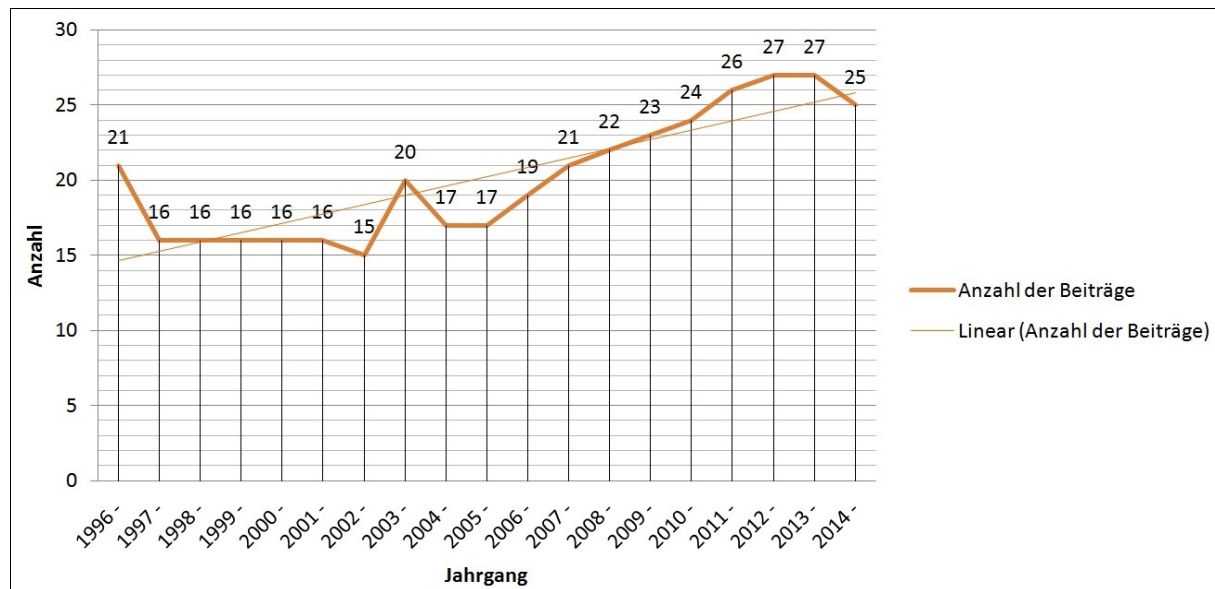


Abbildung 3: Anzahl der Beiträge pro Jahrgang ($n = 384$)

Von den insgesamt 72 veröffentlichten Heften der Jahrgänge 1996-2014 wurden elf als Sonderhefte herausgegeben. Um eventuelle Auswirkungen auf die Ermittlung der Beiträge des Subsamples (zum Vorgehen s. Kapitel 7.4.2) erklären zu können, sind in der folgenden Auflistung alle Themenhefte, die im Editorial oder vom Verlag so benannt werden, im Untersuchungszeitraum aufgeführt:

- 1996, Heft 2: „Practitioners’ Perspectives“
- 1997, Heft 3: „School Exclusion“
- 2007, Heft 2: „Educational Resilience“
- 2009, Heft 4: „Strategies and Interventions for SEBD: Some Exploratory Studies“
- 2010, Heft 4: „The Work of Educational Psychologists with Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties“
- 2011, Heft 3: „Transforming Troubled Lives“
- 2011, Heft 4: „Longitudinal Research on Emotional and Behavioural Difficulties“
- 2012, Heft 3-4: „Bullying and Cyberbullying: Emotional and Behavioural Correlates“
- 2013, Heft 3: „School Mental Health: Recent Advances and Future Directions“
- 2014, Heft 1: „Language and Communication in the Child with Emotional and Behavioural Difficulties“
- 2014, Heft 3: „The Practices of Dealing with Children in Need of Special Support: a Nordic Perspective“

|| 7 Die Methodik

Das folgende Kapitel erläutert das methodische Vorgehen für die Analyse der EBD. Es wird eine allgemeine Übersicht zur Methodik der Zeitschriftenanalyse gegeben, auf den Prozess der qualitativen Inhaltsanalyse eingegangen, die Kategorienbildung besprochen und dann das konkrete Vorgehen dieser Arbeit geschildert.

7.1 Die Zeitschriftenanalyse

Da es kein einheitliches standardisiertes Vorgehen bei Zeitschriftenanalyse gibt, muss für diese Arbeit auf die Methodik anderer Zeitschriftenanalysen zurückgegriffen werden. Goetze & Gatzemeyer (1992, S. 12) stellen für ihre Zeitschriftenanalyse ebenfalls fest, dass keine Erforschung dieser Methode vorliegt, sondern sich Autor*innen von Zeitschriftenanalysen eigene Kriterien aufstellen. Deswegen beziehen sie qualitative und quantitative Methoden mit ein, weil sie kein validiertes Verfahren für ihre Analyse vorfinden konnten. In Zeitschriftenanalysen anderer Autor*innen (z. B. Angermeyer et al. 2004; Angermeyer & Winkler 2001; Langfeldt & Wember 1994; Schildmann 1998; Tabatt-Hirschfeldt 2009; Wacker & Wedel 1999; Watzke et al. 2007) wurden keine Quellen methodologischer Standardwerke bezüglich des Vorgehens genannt. Goetze & Gatzemeyer (1992, S. 12) verweisen für ihr methodisches Vorgehen auf eine aus heutiger Sicht recht alte Quelle, nämlich Jackson (1980), der Methoden für „Integrative Reviews“ erforscht hat. Darüber hinaus finden sich bei Goetze & Gatzemeyer aber auch keine weiteren Verweise auf methodologische Literatur. Eine Literaturrecherche über „Primus“, das Suchportal der Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität, sowie über die Datenbank „FIS-Bildung“ des Deutschen Institutes für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) im Juni 2015 ergab ebenfalls keine Treffer zum methodischen Vorgehen bei einer Analyse pädagogischer Fachzeitschriften. Für die Konzeption der Methodik der vorliegenden Arbeit werden deswegen verschiedene Analysen pädagogischer oder psychologischer Zeitschriften hinsichtlich der Methodologie betrachtet und in Bezug auf die Übertragbarkeit für diese Arbeit bewertet. Außerdem wird ein Blick in die internationale Literatur zum „Literature Review“ mit einbezogen (vgl. Cooper & Hedges 2009, S. 4-6). Eine Zeitschriftenanalyse kann deshalb den „Literature Reviews“ zugeordnet werden, weil keine neuen Daten erhoben, sondern bereits vorhandene Publikationen betrachtet, zusammengeführt, klassifiziert oder vereinfacht werden (vgl. ebd., S. 4). Problematisch ist jedoch, dass zwar Kriterien für „Literature Reviews“ aufgestellt, diese bisher jedoch kaum validiert und standardisiert wurden (vgl.

Green, Johnson & Adams 2006, S. 102). Besonderes Augenmerk muss bei einem Review immer auf die Bias, also die Voreingenommenheit des bzw. Verzerrung durch den Verfasser gerichtet werden, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten (vgl. ebd., S. 113). Die inhaltliche Analyse der EBD kann auch als „Qualitative Systematic Literature Review“ (ebd., S. 104) bezeichnet werden. Dies erfolgt anhand eines bestimmten Ablaufs (vgl. Green, Johnson & Adams 2006, S. 104): Ausgehend von einer konkreten Fragestellung wird eine detaillierte Literaturrecherche vorgenommen – in der vorliegenden Arbeit innerhalb der EBD anhand von Suchbegriffen zur Bildung eines Subsamples, das alle Forschungsbeiträge zur Inklusion von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung umfasst (zum konkreten Vorgehen s. Kapitel 7.4.2). Dazu werden Kriterien und Kategorien für die einzuschließenden Beiträge formuliert. Die Vorgehensweise wird transparent gemacht. Ziel ist eigentlich eine Gesamterhebung aller genuinen Studien zur Forschungsfrage mittels verschiedener Datenbanken sowie manueller Recherche, im Fall der vorliegenden Arbeit werden aber nur die Studien in der EBD berücksichtigt. Die Analyse aller Beiträge erfolgt systematisch nach demselben Muster, in dieser Arbeit anhand der Zuordnung zu einem induktiv gebildeten Kategoriensystem. Um die Bias möglichst gering zu halten, werden normalerweise verschiedene Personen zur Kontrolle der Zuordnungen eingesetzt, was im Rahmen dieser Masterarbeit nicht möglich war. Die relevanten Beiträge werden in ein vorher entwickeltes System eingeordnet. In dieser Arbeit erfolgte die Einordnung jedoch anhand der induktiven Kategorienbildung während des Analyseprozesses des Subsamples, weil vor der Analyse nicht absehbar war, welche Themen in den Beiträgen der EBD repräsentiert werden. Die Methode des „Qualitative Systematic Literature Review“ ist deswegen qualitativ, weil die Ergebnisse der analysierten Studien nicht statistisch zusammengefasst, sondern einzeln betrachtet werden.

Als Forschungsgegenstand für die Analyse wird eine Fachzeitschrift genutzt, weil diese aufgrund der kürzeren Produktionsdauer einen „Aktualitätsvorsprung“ (Weisser 2004, S. 128) gegenüber Monographien aufweist und sich somit besser eignet, um einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand und die Diskussion eines Faches oder Themengebietes zu erhalten. Außerdem erreicht eine Zeitschrift in kurzen zeitlichen Abständen die Mitglieder der wissenschaftlichen Gemeinschaft (vgl. Horn, Tenorth & Ludger 1994, S. 238-239). Wissenschaftliche Zeitschriften „[...] sind der Ort, an dem sich die Wissenschaftskommunikation entfaltet und über den sie fortschreitet, der aber nur selten selbst als Datenbasis für die Beobachtung der Kommunikation genutzt wird“ (Weisser 2004, S. 128). Für Bleidick (1989, S. 830) bieten

Zeitschriftenanalysen ein Abbild der Entwicklung der Sonderpädagogik und großes informatives Potenzial über „Trends in der Wissenschaftsproduktion“. Entsprechend wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, mit der Analyse der EBD den aktuellen internationalen Forschungsstand abbilden zu können.

Ein Problem stellt die uneinheitliche Benennung von Zeitschriftenanalysen dar, weil so der methodologische Zugang schwer nachzuvollziehen ist: Schildmann (1998, S. 322) spricht von einer „Sekundäranalyse von Beiträgen einer ausgewählten Fachzeitschrift“, Watzke et al. (2007, S. 453) sprechen von einer „Literaturanalyse der Fachzeitschriften“ und Goetze & Gatzemeyer (1992, S. 11) von „Inhaltsanalyse“. In der vorliegenden Arbeit wird von „Zeitschriftenanalyse“ im Sinne einer systematischen Auswertung in quantitativer und qualitativer Hinsicht gesprochen. Dieser umfassenden Vorgehensweise, bestehend aus mengenmäßiger Erfassung der Beiträge, Autor*innen und Themen sowie der inhaltlichen Analyse ausgewählter Artikel, folgen auch die Autor*innen der anderen hier zitierten Zeitschriftenanalysen.

7.2 Die qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse bezieht sich auf das Subsample der Forschungsbeiträge zur Inklusion von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

Mayring (2012, S. 471, Herv. i. O.) beschreibt die Systematik der Inhaltsanalyse wie folgt:

„Die besondere *Systematik* der Inhaltsanalyse besteht in der Regelgeleitetheit (nach vorher formulierten Ablaufmodellen vorgehend), in der Theoriegeleitetheit (theoretisch abgesicherten Fragestellungen und Codierregeln folgend) und im schrittweisen, den Text in einzelne Analyseeinheiten zergliedernden, an Kategorien(-systemen) orientierten Vorgehen [...].“

Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich für die psychologische, pädagogische und soziologische Forschung, weil die Systematik der Analyse einem vorher festgelegten Ablaufmodell folgt, wodurch das Verfahren transparent und nachvollziehbar ist. Außerdem kann das deduktive Kategoriensystem während der Analyse in Rückkopplungsschleifen induktiv angepasst werden. Das regelgeleitete Vorgehen erlaubt es, Gütekriterien wie die Interkodierer*innen-Reliabilität anwenden zu können. Die Methode eignet sich auch zur Bearbeitung größerer Materialmengen und es lassen sich leicht quantifizierende Schritte integrieren. Grenzen ergeben sich für die qualitative Inhaltsanalyse bei zu offenen Fragestellungen, einem explorativen Charakter der Studie oder wenn induktive Kategorien aufgrund der Forderung nach allgemeinen Kategoriendefinitionen nicht begründbar sind (vgl. ebd., S. 474).

Zur induktiven Kategorienbildung werden die Kriterien schrittweise bei der Analyse des Materials entwickelt. Zunächst erfolgt eine allgemeine Kategoriendefinition, eine Festlegung des Selektionskriteriums und des Abstraktionsniveaus. Anschließend wird das Material durchgesehen und unter die definierten Kategorien subsumiert bzw. es werden neue Kategorien gebildet. Nach einer Bearbeitung von 10-50 % des Materials werden die Kategorien überarbeitet (formative Reliabilitätsprüfung) und es erfolgt der endgültige Materialdurchgang anhand der entwickelten Kategorien (summative Reliabilitätsprüfung) (vgl. ebd., S. 472).

7.3 Die Kategorienbildung

Horn, Tenorth & Ludger (1994, S. 243-244) wählen für die Aufstellung ihres Kategorienschemas zur quantitativen und qualitativen Analyse der Zeitschriften eine deduktive und induktive Herangehensweise. Diese hat neben dem theoriegeleiteten Vorgehen den Vorteil, dass eine gewisse Offenheit für einzelne in der Theorie bisher nicht berücksichtigte Entwicklungen besteht. Für die vorliegende Arbeit ist problematisch, dass „[...] auf ein weithin akzeptiertes Modell der Gliederung des Fachgebietes [der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, GMS] nicht zurückgegriffen werden [kann]“ (Goetze & Gatzemeyer 1992, S. 15), weil in verschiedenen Handbüchern und Standardwerken dieser Fachrichtung unterschiedliche Themen dargelegt werden. Außerdem ist fraglich, ob sich die Diskussion in Deutschland auf den englischsprachigen Raum übertragen lässt. Für die Kategorienbildung wird deswegen ein induktives Verfahren gewählt (vgl. Mayring 2012, S. 472), weil zweifelhaft ist, ob sich die einzelnen Beiträge in ein vorher entwickeltes Schema einordnen lassen (vgl. auch Weisser 2004, S. 129).

Horn, Tenorth & Ludger (1994, S. 240-241) gehen davon aus, dass bereits die Titel der Zeitschriftenbeiträge so informationshaltig sind, dass sie für eine Darstellung der thematischen Entwicklung des Untersuchungsgegenstandes aufschlussreich sind und somit eine grobe Kategorienbildung zulassen. Sie betonen jedoch, dass auf eine Analyse des Textes nicht verzichtet werden kann. Auch Gaus (2005, S. 51-52) weist dem Titel eines wissenschaftlichen Beitrags und den Überschriften eine hohe Aussagekraft zu, ebenso wie dem Abstract. In meiner Arbeit werden die Titel und Abstracts der Forschungsbeiträge für eine erste grobe Kategorienbildung durchgesehen. So ist es möglich, „[...] zu einem System [zu] finden, das zwar die eigene und damit subjektive Annäherung von uns Untersuchern widerspiegelt, aber doch dem Gebot der Widerspruchsfreiheit, logischen Bündigkeit, Überschneidungsfreiheit und der empirisch auffindbaren Belegung der verwendeten Kategorien folgt“ (Goetze & Gatzemeyer 1992, S. 15).

7.4 Das konkrete Vorgehen

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln das Vorgehen bei Zeitschriften- und qualitativer Inhaltsanalyse allgemein beschrieben wurde, wird nun das konkrete Vorgehen meiner Analyse der EBD erläutert. Zunächst wird die Kodierung der Beiträge und die Ermittlung des Subsamples dargelegt und anschließend die Kategorienbildung für die inhaltliche Analyse erklärt.

7.4.1 Die Kodierung

Im Rahmen des Seminars „Förderung der emotional-sozialen Entwicklung: Eine systematische Bestandsaufnahme zum Forschungs- und Diskussionsstand einer Pädagogik für ‚schwierige‘ Kinder im Spiegel internationaler Fachzeitschriften“ im Sommersemester 2014 an der Humboldt-Universität zu Berlin wurden die Beiträge in der EBD der Jahrgänge 1996-2004 und 2007-2013 kodiert. In Anlehnung an Weisser (2004, S. 128) wurden alle Artikel für die Erstellung des Gesamtsamples genutzt, die einen Umfang von mindestens vier Seiten aufweisen und weder Editorial noch Buch-Rezensionen sind, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Die Jahrgänge 2005, 2006 und 2014 wurden im Sommersemester 2015 kodiert, um eine Totalerhebung aller bisher vollständig veröffentlichten Jahrgänge vornehmen zu können.

Die 19 Jahrgänge wurden von 18 verschiedenen Personen kodiert. Um ein weitestgehend einheitliches Vorgehen zu gewährleisten, lag ein Kodierleitfaden vor. Die Kodierer*innen hatten den Auftrag, eigene Schlagwörter sowie Text- und Titel-Stichwörter (zur Unterscheidung vgl. Gaus 2005, S. 53) im Sinne des freien Indexierens (vgl. ebd., S. 52-53) auf deutsch oder englisch hinzuzufügen, die den Inhalt möglichst treffend kennzeichnen sollten, entweder ergänzend zu den Original-Keywords oder ausschließlich, wenn keine Schlagwörter vorhanden waren (bis Jahrgang 5). Der Vorteil der freien Schlagwortvergabe gegenüber dem gebundenen Indexieren ist, dass nicht zuvor ein Ordnungssystem mit ausschließlich zugelassenen Deskriptoren erstellt werden muss, welche möglicherweise für einzelne Beiträge nicht zutreffend sind. Allerdings würde gebundenes Indexieren eine bessere Vergleichbarkeit ermöglichen (vgl. ebd., S. 53-54). Die Indexiergenauigkeit (vgl. ebd., S. 54) spielt für die vorliegende Arbeit insofern eine wichtige Rolle, als für die ersten fünf Jahrgänge der EBD keine Schlagwörter durch die Autor*innen vergeben wurden und die Suche nach den für diese Arbeit relevanten Artikeln auch die selbst gewählten Schlagwörter der Kodierer*innen umfasste. Die Schlagwortzuordnung erfordert eine gute Fachkenntnis (vgl. ebd., S. 55). Es wird davon ausgegangen, dass die Student*innen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen über eine solche verfügen, eine Überprüfung dieser Annahme war aber nicht möglich.

Den Prinzipien der Dokumentations- und Ordnungslehre folgend, wurde einerseits eine formale Erfassung und andererseits eine inhaltliche Erschließung der Literaturdokumentation vorgenommen (vgl. ebd., S. 47). Die formale Erfassung der Beiträge beinhaltete die Kriterien Autor*in, Titel, Beitragsart, Seitenzahl, Jahrgang, Jahr, Heftnummer, sonstige Anmerkungen sowie Keywords (vorhanden ab Jahrgang 6), Übersetzung der Keywords ins Deutsche (ebenfalls ab Jahrgang 6), eigene Schlagwörter und Abstract. Diese Daten wurden in Kodiertabellen aufgenommen. Die einzelnen Artikel wurden mit einem Identifizierungscode versehen, der sich aus der Abkürzung SEBDA („The Social, Emotional and Behavioural Difficulties Association“), dem Jahr sowie einer laufenden Nummer für die Beiträge eines Jahrgangs zusammensetzte (vgl. auch das Vorgehen von Langfeldt & Wember 1994, S. 190; Weisser 2004, S. 129). Jeder Artikel wurde einer der folgenden Beitragsarten zugeordnet (Mehrfachzuordnung nicht möglich): Forschungsbericht (Kategorie a), Review-Artikel und Themendiskussion (Kategorie b) oder Praxisbeitrag (Kategorie c). Konnte keine eindeutige Zuordnung vorgenommen werden, stand die Kategorie d) sonstiger Beitrag zur Verfügung. Die Kategorie a) wurde gewählt, wenn eine originäre Forschungsarbeit mit von den Autor*innen des Beitrags erhobenen Daten vorgestellt wurde. Die Kategorie b) umfasste alle Artikel, in denen keine eigenen Daten erhoben wurden und die einen theorie- und/oder forschungsbezogenen Beitrag zum fachwissenschaftlichen Diskurs leisteten. In die Kategorie c) fielen alle Artikel, die eine konkrete Anleitung und/oder Reflexion von pädagogisch-therapeutischer Praxis darstellten. Diese definitorische Trennung in empirische und nicht-empirische Beiträge ermöglichte eine quantitative Differenzbildung zwischen einem positiven empirischen Wissenszuwachs einerseits und dem Erkenntniszuwachs in Form von diskursanalytischem Reflexionswissen andererseits (vgl. auch Buchner & Koenig 2008, S. 18). In Anbetracht der Fragestellung dieser Arbeit liegt der Fokus auf den Beiträgen der Kategorie a).

7.4.2 Die Ermittlung des Subsamples

Die Angaben der Kodiertabellen wurden von mir in Microsoft® Excel® 2007 eingespeist und quantitativ ausgewertet. Alle kodierten Beiträge der Jahrgänge 1996-2014 ergaben ein Gesamtsample von $n = 384$. Die Kodiertabellen aller Jahrgänge wurden mit der Suchfunktion von Adobe® Acrobat® X Pro nach folgenden Schlagwörtern durchsucht, um die Stichprobe für die qualitative Analyse zu ermitteln: „inclu“/„inkl“ (als Stamm für Wörter wie inclusion, inclusive, included etc. und der deutschen Entsprechung), „integr“ (integration, integrativ, integrative, integriert etc.), „exclu“/„exkl“ (exclusion, exclusive, excluded etc.), „separ“ (sepa-

ration, separated, separating etc.), „segreg“ (segregation, segregated, segregative etc.), mainstream (mainstreaming), „regular support“, „regular school“ und „regular“/„regulär“. Ich gehe davon aus, dass mit diesen Suchbegriffen alle für die Fragestellung relevanten Artikel sichtbar werden. Die Artikel wurden dann als relevant eingestuft, wenn ein Treffer in Titel, Original-Keyworts, Übersetzung oder eigener Schlagwortvergabe gelandet wurde.²⁰ Es lag die Annahme zugrunde, dass die Schlagwörter der Autor*innen und der Kodierer*innen aussagekräftige Ergebnisse liefern. Das Subsample umfasste $n = 81$ Artikel. Für die Inhaltsanalyse wurden nur die Beiträge des Subsamples ausgewählt, die der Kategorie Forschungsbericht zugeordnet wurden, wodurch sich eine Stichprobe von $n = 40$ Artikeln ergab. Einer der Beiträge wurde während der Inhaltsanalyse als irrelevant bewertet und aus der Stichprobe entfernt, weil er sich mit sozialer Ausgrenzung aufgrund von Handynutzung in der Schule und nicht mit exklusiver Beschulung befasste, sodass $n = 39$ Artikel in die Analyse einbezogen wurden.

7.4.3 Die Kategorienbildung

Die Kategorienbildung erfolgte induktiv anhand des Titels und des Abstracts eines Beitrags (vgl. Mayring 2012, S. 472; Gaus 2005, S. 51-52). Es wurde zunächst eine grobe Einteilung nach Themen vorgenommen, die sich aus Titel und Abstract ergaben, aus denen anschließend Kategorien für die genauere Untersuchung der einzelnen Beiträge abgeleitet wurden. Mit folgenden Themenfeldern setzten sich die 39 Forschungsbeiträge auseinander:²¹

- Die Sicht unterschiedlicher Personengruppen:
 - Sicht der Lehrer*innen der allgemeinen Schule:
 - auf „On-site Units“ (SEBDA-1998-10)
 - auf ein alternatives Curriculum für Schüler*innen mit Schulunlust (SEBDA-2010-06)
 - Erfahrungen und Empfehlungen von Lehrer*innen zur Gestaltung eines inklusiven Umfelds für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (SEBDA-2010-16)
 - Erfahrungen von Lehrer*innen an Sonder- und allgemeinen Schulen zum Umgang mit Schüler*innen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Hongkong (SEBDA-2011-11)
 - Selbstwirksamkeit und Wissen um den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung von Vorschullehramtsstudent*innen (SEBDA-2014-11)

20 Ausgeschlossen wurden alle inhaltlich unpassenden Treffer, z. B. wenn beim Suchbegriff „inclu“ „einschließend“ nicht im Sinne von Inklusion verwendet wurde, sondern sich beispielsweise auf die einbezogenen Forschungsmethoden bezog.

21 Es werden die im Kodierprozess zugeordneten laufenden Nummern für die Quellenangabe verwendet. Die vollständigen Angaben befinden sich in einem eigenen Verzeichnis am Ende dieser Arbeit ab Seite 74. Die Titel sind dort chronologisch nach Erscheinungsjahr geordnet.

- Sicht der Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf:
 - Erfahrungen bezüglich der Beschulung in der allgemeinen Schule (SEBDA-1998-12, SEBDA-2001-10, SEBDA-2002-06, SEBDA-2003-05)
 - Selbstsicht von Schüler*innen in der Regelschule und in „Pupil Referral Units“ (SEBDA-2010-12)
 - Erfahrungen bei der Re-Integration in die allgemeine Schule (SEBDA-2013-20)
- Sicht der Eltern auf die Exklusion ihrer Kinder (SEBDA-2003-08)
- Maßnahmen und Konzepte:
 - Evaluation von:
 - straffälligen Jugendlichen als Tutor*innen für Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf (SEBDA-2005-01)
 - einem Beratungsansatz für die Unterstützung von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der allgemeinen Schule (SEBDA-2005-08)
 - einem Training für positive Problemlösungsstrategien (SEBDA-2005-10, SEBDA-2012-04)
 - einem Selbstwahrnehmungsprogramm für Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf in der allgemeinen Schule (SEBDA-2005-11)
 - einer „Nurture Group“ (SEBDA-2005-14)
 - einem Wutbewältigungsprogramm für Schüler*innen mit Exklusionsrisiko (SEBDA-2006-01)
 - einer Intervention zur Einstellung der gleichaltrigen Mitschüler*innen ohne zu Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der allgemeinen Schule (SEBDA-2009-21)
 - einem alternativen Curriculum für Schüler*innen mit Schulunlust (SEBDA-2010-06)
 - der Entwicklung von Selbstregulation bei Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf (SEBDA-2010-14)
 - einem sozial-emotionalen Lernprogramm für migratisierte²² Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf (SEBDA-2013-01)
 - Beratungen für Lehrer*innen zur Integration von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in den Unterricht der allgemeinen Schule (SEBDA-2013-21)
 - Unterstützung von Lehrer*innen bei der Inklusion von Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf (SEBDA-2013-23)
 - Effektivität von Angeboten für Schülerinnen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (SEBDA-1999-11)
 - Effektivität der Schulstrategie bezüglich schwierigen Verhaltens (SEBDA-2003-01)
 - Prävalenz von und interdisziplinäre Herangehensweise an Hyperaktivität (SEBDA-2008-11)

22 Ich verwende im Folgenden den Begriff „migratisiert“ statt „Migrationshintergrund“, weil somit die Konstruktion eines „essentialisierten Seinszustand[es]“ (Tudor 2010, S. 399) vermieden und die Benennung von Machtverhältnissen möglich wird (vgl. ebd.).

- Exklusion und Exklusionsrisiko:
 - Verbesserung der Inklusion von Schüler*innen mit Exklusionsrisiko (SEBDA-2001-14)
 - Abbau von Exklusion (SEBDA-2003-02)
 - Institutionenübergreifende Maßnahmen zur Verhinderung von Exklusion (SEBDA-2003-06)
 - Rolle von Ambulanzlehrer*innen beim Verbleib von Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf in der allgemeinen Schule (SEBDA-1997-06)
 - Der Einfluss des Schulprofils/Schulethos auf Schulverweise (SEBDA-2013-10, SEBDA-2003-01)
- Diagnostik:
 - Bedarfe der schwierigen Schüler*innen einer allgemeinen Schule und dem Umgang damit (SEBDA-1998-08)
 - Diagnostisches Instrumentarium für hyperaktive Schüler*innen in der allgemeinen Schule (SEBDA-2007-19)
- Zusätzliche Diskriminierung aufgrund weiterer Faktoren:
 - Zusammenhang von ethnischer Herkunft, Verhalten und Inklusion (SEBDA-2001-11, SEBDA-2013-01)
 - Geschlecht (SEBDA-1999-11)
- Weitere Themen:
 - Das Menschenrecht auf gemeinsame Beschulung (SEBDA-2002-03)
 - Die Schule für Erziehungshilfe in Deutschland (SEBDA-2007-18)
 - Der Einfluss der aktuellen Politik auf den Umgang mit Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf (SEBDA-2009-10)
 - Der Einfluss von Abspaltung auf die sozialen Erfahrungen von Schüler*innen in der Inklusion (SEBDA-2010-05)

Aus diesen Themenfeldern wurden für die weitere Analyse folgende Kategorien abgeleitet:

1. Förderort (Wo wird gefördert?)
2. Sicht unterschiedlicher Personengruppen (Wessen Standpunkt wird dargestellt?)
3. Informationslieferant*innen (Welche Personengruppe wird untersucht?)
4. Erscheinungsformen des Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung (Wie werden die Schüler*innen beschrieben/diagnostiziert?)
5. Zusätzliche Diskriminierungsfaktoren
6. Förderprogrammatik (Welche Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Beratung werden vorgestellt und evaluiert?)
7. Sonstige Themen

Der Titel der vorliegenden Arbeit enthält die Hypothese, in der EBD werde der internationale Forschungsstand dargestellt. Um dies zu überprüfen, sollte auch ermittelt werden, bezogen auf welches Land Daten erhoben wurden.

8. Land (Über welche Länder werden Aussagen getroffen?)

Da im Vorhinein nicht abzuschätzen war, nach welchem Paradigma und welcher Methodik in den im Subsample enthaltenen Studien vorgegangen wurde, stellte sich die Frage, inwieweit die Qualität der Forschung bestimmt bzw. vor allem hierarchisiert werden kann (vgl. Dixon-Woods et al. 2006, S. 4). Es wird deshalb das methodische Vorgehen aller Studien dargestellt, egal ob es als qualitativ hochwertig eingeschätzt werden kann oder nicht.

9. Forschungsmethodik (Welche Methodik wird eingesetzt?), Angaben zur Stichprobe

Den einzelnen Kategorien konnten während der ersten Sichtung der Titel und Abstracts bereits erste Unterkategorien zugeordnet werden, die im weiteren Verlauf der Analyse ergänzt und verfeinert wurden. Es erfolgten zwei weitere Durchgänge zur Zuordnung der Beiträge zu den Kategorien und zur Überprüfung. Die Ergebnisse der qualitativen Analyse werden in Kapitel 8.2 dargestellt, im Anhang befinden sich Tabellen mit den Zuordnungen zu allen Kategorien und Unterkategorien.

8 Die Ergebnisse und Auswertung der Zeitschriftenanalyse

Bei der Betrachtung der Ergebnisse dieser Zeitschriftenanalyse muss berücksichtigt werden, dass in Anlehnung an den „Subjective Idealism“ (Barnett-Page & Thomas 2009, S. 11) gemeinsame Realität nicht unabhängig von der von jedem Menschen unterschiedlich konstruierten Realität existiert. Das bedeutet für die vorliegende Arbeit, dass die Artikel zu Forschung, Theorie und Praxis in der EBD eine Konstruktion der Realität durch die jeweiligen Autor*innen sind und diese Konstruktionen in der Synthese und Analyse von mir erneut (und möglicherweise anders) konstruiert werden.

Die Ergebnisdarstellung erfolgt in der Reihenfolge des Vorgehens: Zunächst wird die quantitative Veränderung der Beitragsarten des Gesamtsamples beschrieben. Es folgt die Darstellung des Subsamples zu Inklusion und dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Zuletzt werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse der Forschungsbeiträge des Subsamples vorgestellt. Von diesen Beiträgen werden die Artikel, die eine konkrete Förder- oder Interventionsmaßnahme evaluieren, gesondert dargestellt. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst, um die Forschungsfrage zu beantworten.

8.1 Die quantitative Auswertung: Entwicklung in der EBD bezüglich Forschung, Theorie und Praxis

Es folgt nun die Darstellung der quantitativen Auswertung sowohl des Gesamt- als auch des Subsamples. Die folgende erste Unterfragestellungen soll beantwortet werden:

1. *Welchen quantitativen Stellenwert hat empirische Forschung in der EBD im Vergleich zu Review-Artikeln und Praxisbeiträgen und wie verändert sich dieser im Laufe der Jahre?*

Für die quantitative Auswertung der EBD wurden in der vorliegenden Arbeit die $n = 384$ Artikel des Gesamtsample berücksichtigt. Hinsichtlich der absoluten Zahl von Beiträgen in den Jahren 1996-2014 kann folgende Entwicklung beobachtet werden: Einerseits erhöht sich die Zahl von Forschungsbeiträgen und andererseits nehmen Review Artikel deutlich ab (siehe Abbildung 4). Da Praxis- und sonstige Beiträge einen verschwindend geringen Anteil ausmachen, werden sie hier nicht weiter betrachtet. Die Zunahme von Forschungsbeiträgen verläuft kontinuierlich und relativ geradlinig, wobei sich die Anzahl der Beiträge im Vergleich der Jahre 1996 und 2014 verneunfacht, während die Abnahme der Review-Artikel eher an der Trendlinie zu erkennen ist. Die Abnahme verläuft in der ersten Hälfte des Untersuchungszeitraums etwas deutlicher, in der zweiten Hälfte ist die Anzahl eher gleichbleibend. Im Vergleich von 1996 zu 2014 halbiert sich die Zahl der Review-Beiträge.

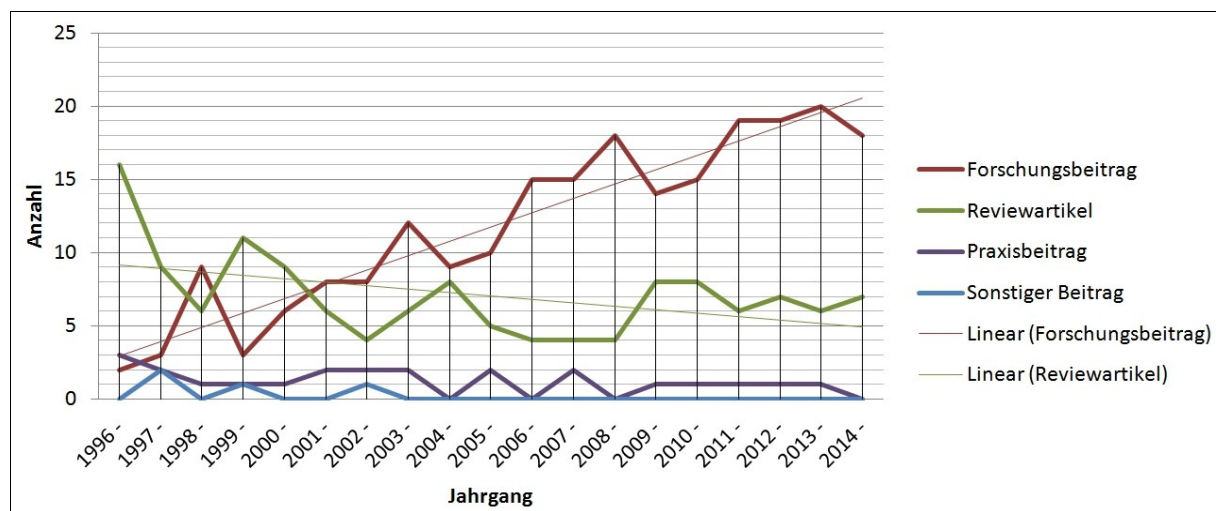


Abbildung 4: Anzahl und Art der Beiträge nach Jahrgang ($n = 384$)

Deutlicher wird die Entwicklung des Verhältnisses in der anteiligen Darstellung (s. Abbildung 5). Zu Beginn des Untersuchungszeitraums machten Forschungsbeiträge 10 % und Review-Beiträge 75 % aller Artikel aus. 2014 drehte sich das Verhältnis nahezu um: 70 % Forschungsbeiträge zu 30 % Review-Artikeln.

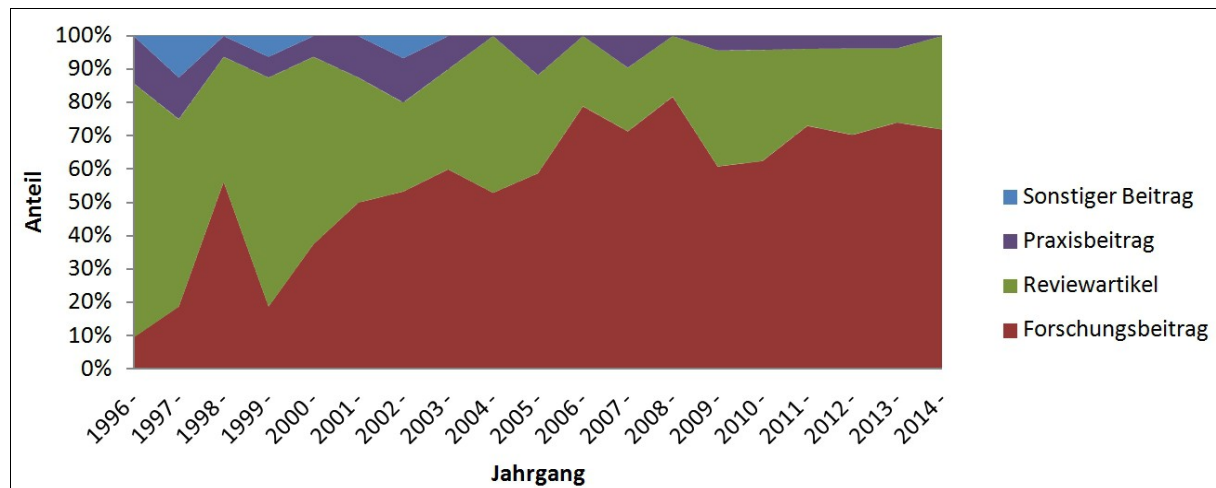


Abbildung 5: Anteil und Art der Beiträge nach Jahrgang (n = 384)

Aus der oben dargestellten Entwicklung wird deutlich, dass empirische Forschung in der EBD im Untersuchungszeitraum einen immer höheren Stellenwert im Vergleich zur Theoriebildung einnimmt. Insgesamt sind weit über die Hälfte der Artikel in der EBD Forschungsbeiträge (s. Abbildung 6).

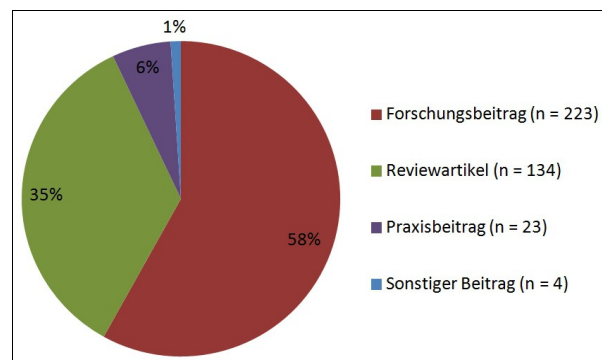


Abbildung 6: Verteilung nach Art der Beiträge der Jahrgänge 1996-2014 (n = 384)

Mit den in Kapitel 7.4.2 genannten Suchbegriffen wurde ein Subsample gebildet, das n = 81 Beiträge umfasst. Durchschnittlich wurden pro Jahrgang vier Artikel für das Subsample ermittelt, wobei die Anzahl für die einzelnen Jahrgänge stark schwankt.

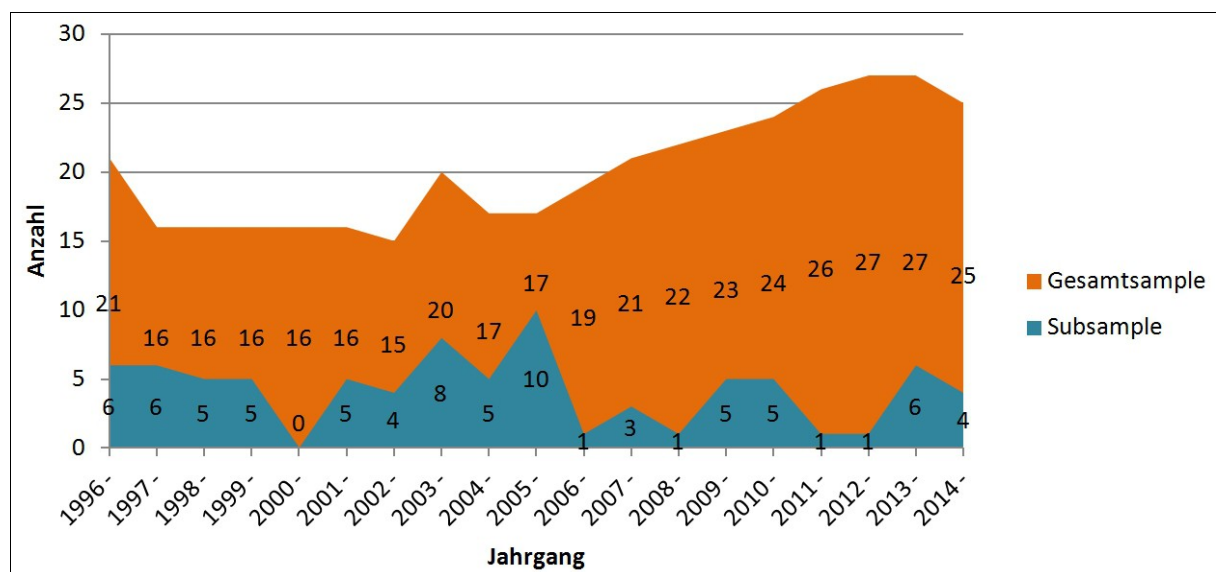


Abbildung 7: Anzahl der Artikel des Gesamtsamples (n = 384) und des Subsamples (n = 81)

Wie aus den Abbildungen 7 und 8 deutlich wird, ist die Anzahl der ermittelten Beiträge in der ersten Hälfte des Untersuchungszeitraums absolut und anteilig betrachtet größer als in der zweiten Hälfte. Gleichzeitig nimmt das Publikationsvolumen zu.

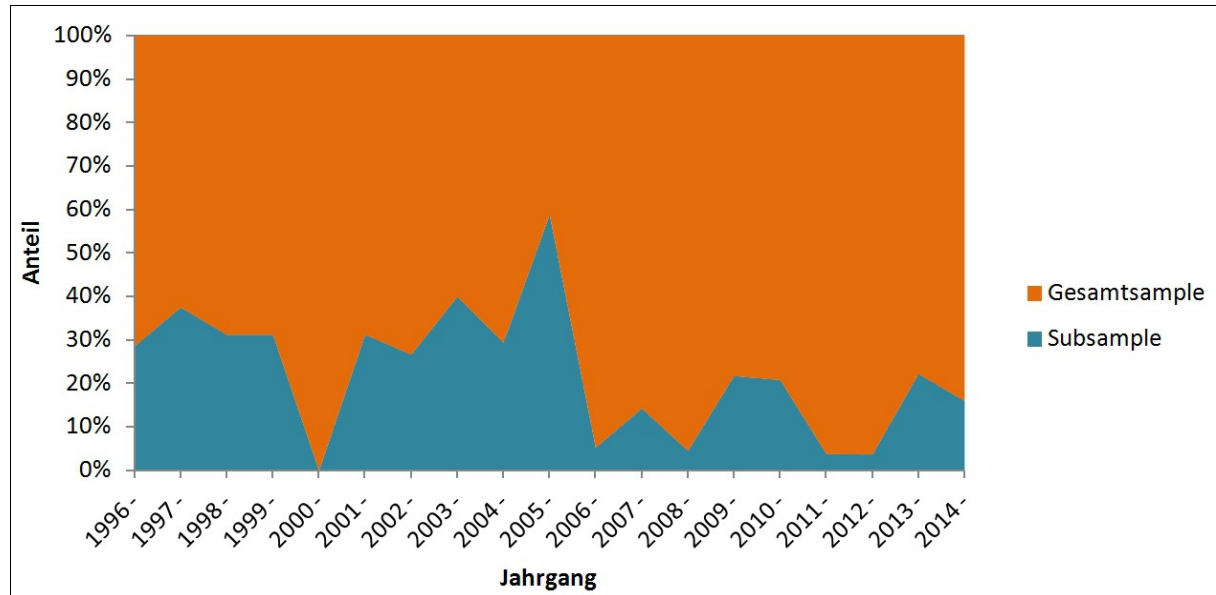


Abbildung 8: Anteil des Subsamples am Gesamtsample ($n = 384$)

Der Anteil der Veröffentlichung von Beiträgen zur Inklusion von Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf schwankt sehr stark (s. Abbildung 8), nämlich zwischen 0 % (2000) und knapp 60 % (2005). Diese Schwankungen lassen sich anhand der Themenhefte nicht hinreichend erklären. Höchstens für die Jahre 1996, 1997 und 2014 könnte es eine Abhängigkeit der Anzahl der Beiträge von den Themen der Sonderhefte geben. Vier von sechs Beiträgen des Jahres 1996 entstammen dem Themenheft „Practitioners’ perspectives“, wiederum vier von sechs dem Themenheft „School Exclusion“ von 1997, wobei sich hier die Frage stellt, warum der Anteil nicht höher ist. Dem Themenheft „Educational Resilience“ von 2007 konnte kein Beitrag für das Subsample entnommen werden, einer von fünf dem Heft „Strategies and Interventions for SEBD: Some Exploratory Studies“ von 2009, keiner dem Heft „The Work of Educational Psychologists with Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties“ aus dem Jahr 2010 und keiner den beiden Themenheften von 2011 „Transforming Troubled Lives“ und „Longitudinal Research on Emotional and Behavioural Difficulties“. Von sechs Beiträgen des Jahrgangs 2013 entstammen zwei dem Themenheft „School Mental Health: Recent Advances and Future Directions“ und im Jahr 2014 keiner dem Heft „Language and Communication in the Child with Emotional and Behavioural Difficulties“, dafür aber drei von vier dem Heft „The Practices of Dealing with Children in Need of Special

Support: a Nordic Perspective“, was sich möglicherweise auf die angenommene Vorreiterrolle bezüglich inklusiver Beschulung der skandinavischen Länder zurückführen lässt (s. dazu kritisch Barow 2013, S. 132).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Zahl der Artikel zu Inklusion und dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung absolut und prozentual gesehen im Laufe des Untersuchungszeitraums abnimmt, wobei die Entwicklung höchst unregelmäßig verläuft.

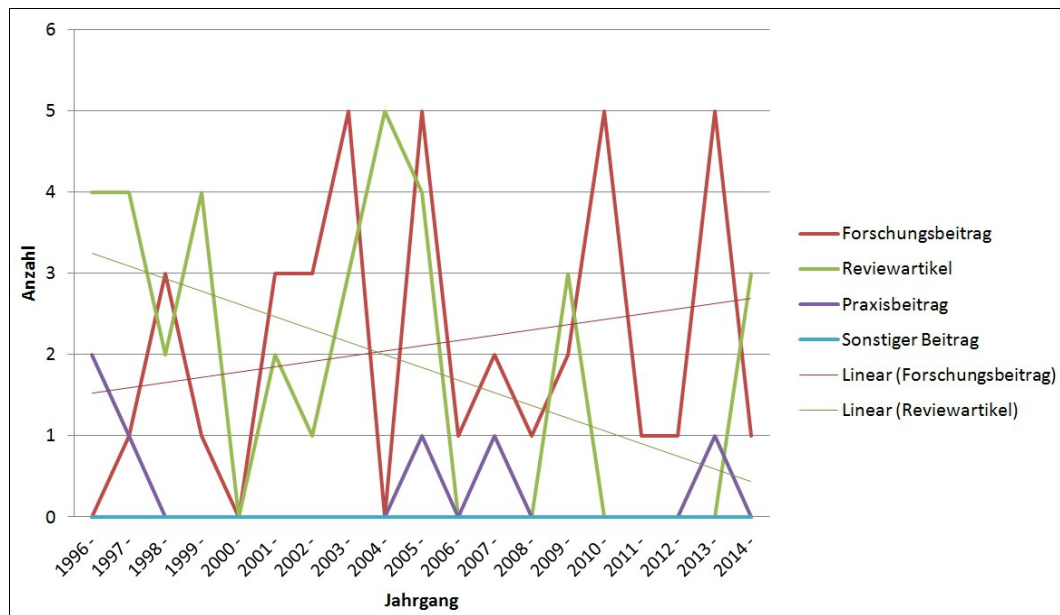


Abbildung 9: Anzahl und Art der Beiträge des Subsamples nach Jahrgang (n = 81)

Die Zunahme von Forschungsbeiträgen und gleichzeitige Abnahme von Review-Artikeln im Gesamtsample lässt sich in ähnlicher Form für das Subsample darstellen (s. Abbildung 9 und 10), wobei starke Schwankungen auszumachen sind und erst die Trendlinien eine Aus-

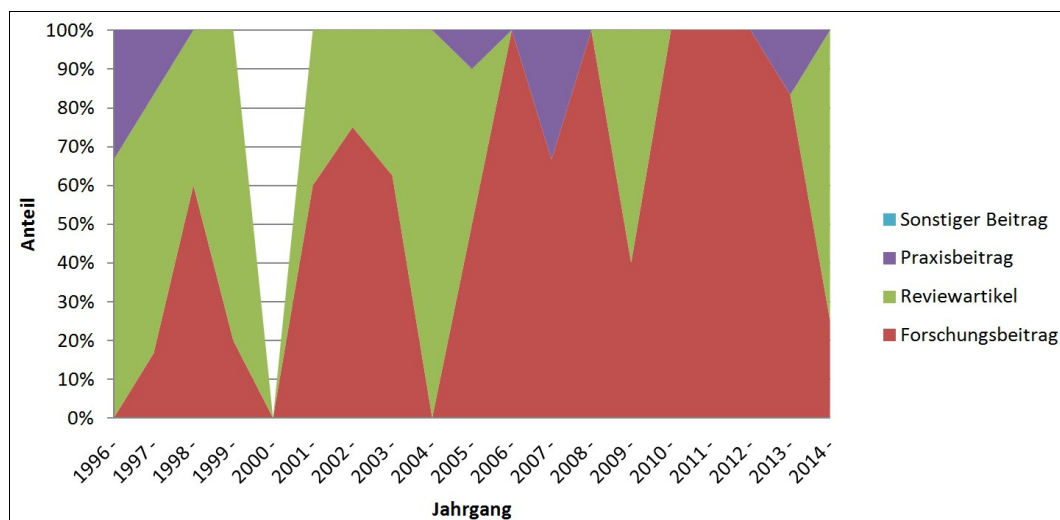


Abbildung 10: Verteilung nach Art der Beiträge des Subsamples nach Jahrgang (n = 81)

ge über die Entwicklung ermöglichen. So nimmt die Anzahl der Forschungsbeiträge im Vergleich zum Gesamtsample weniger stark zu, dafür ist die Abnahme der Review-Artikel deutlicher festzustellen. Bemerkenswert ist, dass in fünf Jahrgängen (2006, 2008 sowie 2010 bis 2012) ausschließlich Forschungsbeiträge für das Subsample ermittelt wurden.

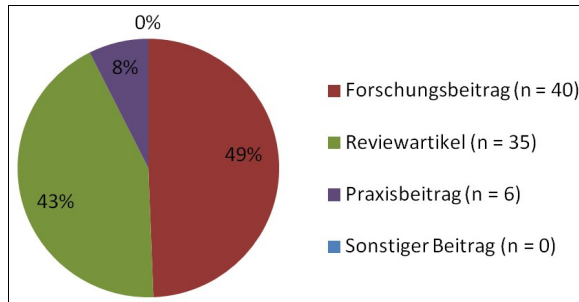


Abbildung 11: Verteilung nach Art der Beiträge des Subsamples für die Jahre 1996-2014 (n = 81)

Das Subsample beinhaltet anteilig weniger Forschungsbeiträge, dafür aber mehr Review-Artikel als das Gesamtsample (vgl. Abbildung 6 mit Abbildung 11). Dennoch sind knapp 50 %, also n = 40 Artikel, Forschungsbeiträge, von denen n = 39 für die folgende qualitative Analyse genutzt wurden.²³

Die Verteilung der Beitragsarten nach Suchbegriff (s. Abbildung 12) zeigt eine Rangfolge, bei der vor allem Inklusion (46 Treffer) und Exklusion (30 Treffer) zur Ermittlung des Subsamples beigetragen haben und zu einem geringeren Anteil Mainstreaming (20 Treffer) und Integration (13 Treffer). Separation, Segregation, Regelbeschulung und Regelschule scheinen keine Themen der EBD zu sein. Werden die Suchbegriffe zu den Polen Inklusion (80 Treffer) und Exklusion (32 Treffer) zusammengefasst, ergibt sich ein Verhältnis von 2,5:1. Jedem Treffer zur Exklusion stehen also zweieinhalbmal so viele Treffer zur Inklusion gegenüber. Für

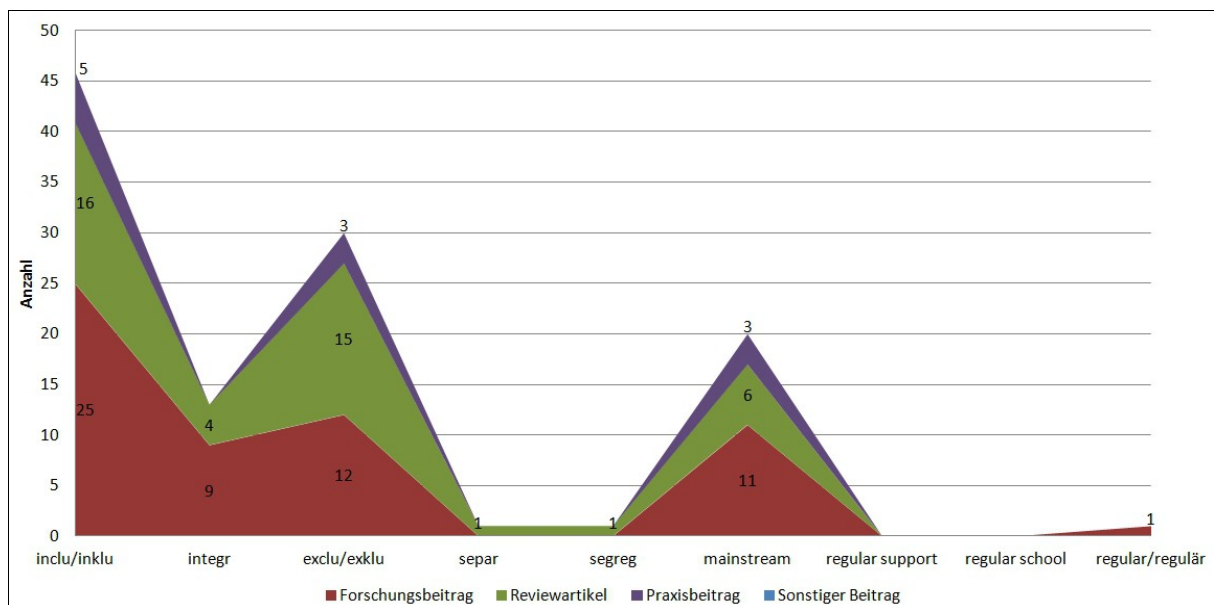


Abbildung 12: Anzahl und Art der Beiträge des Subsamples nach Suchbegriffen (Mehrfachnennungen möglich)

²³ Ein Forschungsbeitrag erwies sich während der qualitativen Analyse als thematisch nicht passend, weil nicht exklusive Beschulung, sondern ausgrenzende Prozesse aufgrund von Handynutzung untersucht wurden. Dies konnte zum Zeitpunkt der quantitativen Darstellung des Subsamples noch nicht abgesehen werden, weil eine inhaltliche Betrachtung erst im Anschluss erfolgte.

die Schlagwörter „inclu“/„inklu“, „integr“ und „mainstream“ wurden anderthalb- bis zweimal so viele Forschungsbeiträge wie Review-Artikel ermittelt. Für „exclu“/„exklu“ hingegen gibt es mehr Review-Artikel. Im Vergleich wird also zum Thema inklusiver Beschulung mehr geforscht als theoriegeleitet gearbeitet, zum Thema Exklusion liegen mehr Themendiskussionen als Forschungsergebnisse vor.

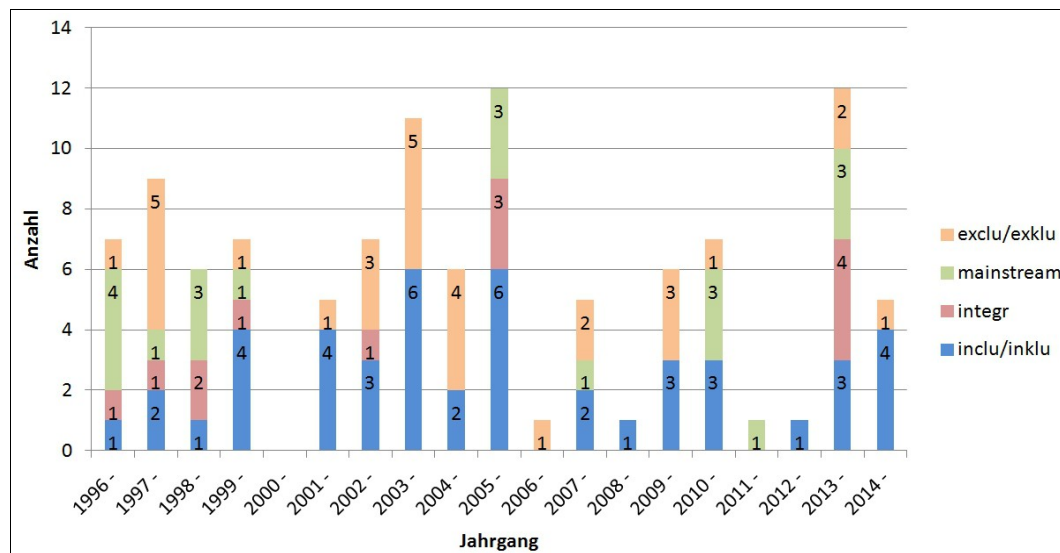


Abbildung 13: Anzahl der Suchbegriffe pro Jahrgang

Der Begriff Integration wurde vor allem, aber nicht ausschließlich, in der ersten Hälfte des Untersuchungszeitraums in der EBD benutzt, während Beiträge zu Inklusion und Mainstreaming in fast allen Jahrgängen zu finden sind (s. Abbildung 13). Der Suchbegriff Inklusion findet sich in 16 von 19 Jahrgängen wieder, Exklusion in 13, Mainstreaming in neun und Integration in sieben von 19 Jahrgängen.

8.2 Die qualitative Auswertung: Themen der Forschung in der EBD

Die Ergebnisse der qualitativen Analyse zu Inklusion und dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden in der Reihenfolge der in Kapitel 7.4.3 ermittelten Kategorien dargestellt. Die folgende zweite Unterforschungsfrage wird beantwortet:

2. Welche Inhalte und Themen werden in den empirischen Forschungsergebnissen in der EBD repräsentiert?

Die 39 Beiträge wurden von insgesamt 71 Autor*innen verfasst. 15 Artikel wurden in Einzel-Autor*innenschaft geschrieben, 14 Beiträge wurden zu zweit verfasst, sieben Beiträge von drei Autor*innen veröffentlicht und drei Artikel von vier Autor*innen geschrieben. Nur Barlow, Burton, Hallam und Lloyd waren jeweils an zwei Veröffentlichungen beteiligt.

8.2.1 Der Förderort

Das im Titel dieser Arbeit skizzierte Spannungsfeld zwischen Exklusion und Inklusion spiegelt sich auch in den Forschungsbeiträgen wider. Abbildung 14 zeigt, dass mehr als die Hälfte der Zuordnungen in der Kategorie Förderort auf den Unterricht in der allgemeinen Schule fallen, also in zwei Drittel ($n = 26$) der Forschungsbeiträge diese Schulform im Mittelpunkt steht. Etwa ein Drittel ($n = 14$) der

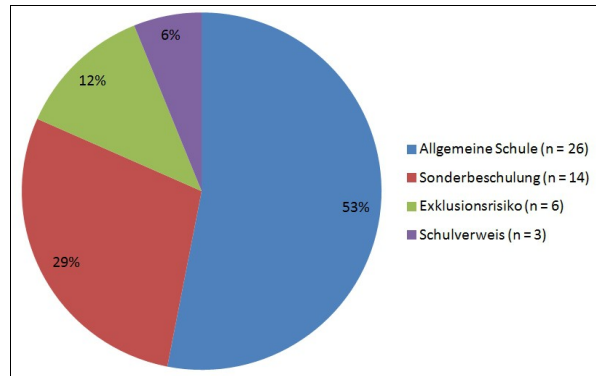


Abbildung 14: Verteilung Inklusion und Exklusion in den 39 Forschungsbeiträgen für die Jahre 1996-2014 (Mehrfachzuordnung möglich)

Beiträge beschäftigt sich aber auch mit Formen der Sonderbeschulung, also knapp 30 % der Zuordnungen. Zur Sonderbeschulung wurden in diesem Fall im Sinne der Begriffsklärung in Kapitel 3 alle Formen des Unterrichts gezählt, die nicht in einer Klasse der allgemeinen Schule erfolgen: Schulen für Erziehungshilfe, „Pupil Referral Units“, „Off-site Units“ und „On-site Units“, zu denen z. B. die „Nurture Groups“ gehören.

Dass sich Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung zwischen den beiden Polen Inklusion und Exklusion bewegen, wird außerdem an der Erforschung des Risikos eines Schulverweises bzw. des tatsächlichen Ausschlusses aus dem allgemeinen Bildungssystem sichtbar.

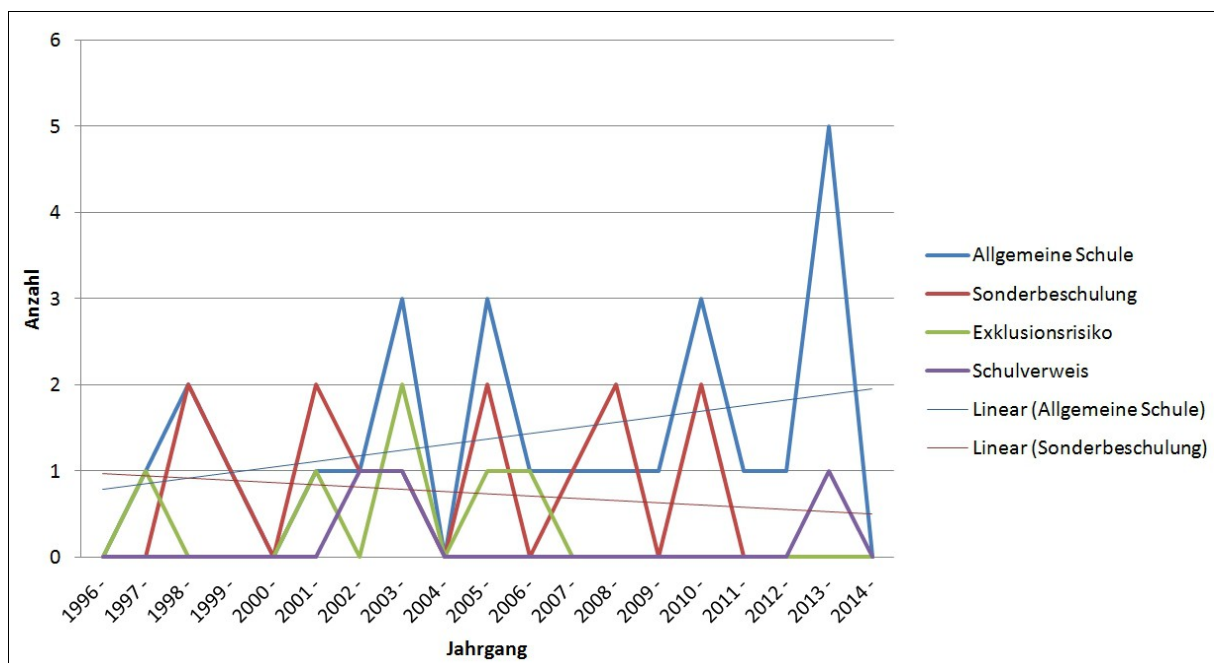


Abbildung 15: Gegenüberstellung Inklusion und Exklusion in den 39 Forschungsbeiträgen nach Jahrgang (Mehrfachzuordnung möglich)

Der Blick auf die Entwicklung im Laufe der Jahrgänge (vgl. Abbildung 15) zeigt, dass die Zahl der Forschungsbeiträge zur allgemeinen Schule ab der zweiten Hälfte des Untersuchungszeitraumes zunimmt, während Beiträge zu Formen der Sonderbeschulung eher gleichbleibend vertreten sind bzw. in den letzten vier Jahren überhaupt keine Rolle mehr spielten.

Bei vier Beiträgen wurde eine Zuordnung zur Unterkategorie „Vergleich inklusive/exklusive Beschulung“ vorgenommen (vgl. Tabelle 8 im Anhang auf den Seiten IV-V). Es zeigt sich jedoch, dass drei dieser Artikel die subjektive Wahrnehmung der Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf ihre eigene Schulzeit in der allgemeinen und Sonderschule behandeln und nicht einen objektiven Vergleich z. B. bezogen auf die Lernatmosphäre in der Klasse, die Schulleistung oder die Erfüllung individueller Bedürfnisse (vgl. Lloyd & O'Regan 1999, S. 39). Lloyd & O'Regan (ebd., S. 45) stellen fest, dass die interviewten weiblichen Schülerinnen ein sehr gemischtes Bild von ihrer inklusiven bzw. exklusiven Beschulung hatten, größtenteils verbunden mit positiven, aber auch negativen Erfahrungen in der Sonderschule. Die von Jahnukainen (2001, S. 154) befragten Schüler*innen zeichneten ein positives Bild ihrer Sonderbeschulung, was vor allem auf die Sonderpädagog*innen (Persönlichkeit und Kompetenz) sowie die kleine Lerngruppengröße zurückgeführt wurde. Dies wirkte sich positiv auf die Schulleistungen, die Lernfreude und das Gefühl fairer Behandlung aus. In der allgemeinen Schule hatten diese Schüler*innen hingegen die Erfahrung gemacht, in puncto Verhalten und Schulleistungen immer hinter den Erwartungen zurückzubleiben. Die Erfahrungen ehemaliger männlicher Heimschüler, die von Polat & Farrell (2002, S. 103-105) dargestellt werden, wurden überwiegend als positiv beschrieben, was aus Sicht der Autor*innen ebenfalls an der kleinen Lerngruppengröße, der Qualität des Unterrichts und der Verhaltensverbesserung lag. Allerdings empfanden die Schüler die Sonderbeschulung und die damit einhergehende Etikettierung als nachteilig für ihr weiteres Leben. Der Beitrag von Gerrard (2005, S. 247) vergleicht die Effekte auf Schüler*innen in einer „Nurture Group“ mit einer Kontrollgruppe ohne gesonderte Förderung. In der Fördergruppe verbessert sich das Verhalten von über 90 % der Schüler*innen, in der Kontrollgruppe hingegen nicht.

8.2.2 Die Sicht unterschiedlicher Personengruppen

Wie Tabelle 1 zeigt, wird in den Beiträgen in der EBD vor allem aus dem Blickwinkel von Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf und allgemeinen Lehrer*innen²⁴

²⁴ Äquivalent zur Unterscheidung zwischen allgemeiner und Sonderschule sind mit „allgemeinen Lehrer*innen“ die Regelschullehrkräfte in Abgrenzung zu den Ambulanzlehrer*innen gemeint.

geforscht. Mit deutlichem Abstand folgen die Sichtweise sonstiger Professioneller, der Mitschüler*innen ohne Förderbedarf sowie die der Eltern und Familienangehörigen. An nächster Stelle befinden sich die Sicht der Schulleiter*innen, der Ambulanzlehrer*innen und der Schule allgemein, wenn keine bestimmte Personengruppe ausgemacht werden konnte. Sichtweise bedeutet in diesem Zusammenhang z. B., dass Schüler*innen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu ihren Erfahrungen in der allgemeinen oder Sonderschule befragt wurden, Lehrer*innen sich zu einem bestimmten Förderkonzept äußerten oder Familienangehörige die Entwicklung ihres Kindes schilderten.

Personengruppe	Anzahl der Zuordnungen
Schüler*innen mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung	13
Allgemeine Lehrer*innen	12
Sonstige Professionelle	5
Mitschüler*innen ohne Förderbedarf	4
Eltern und Familienangehörige	4
Schulleiter*innen	3
Ambulanzlehrer*innen	2
Schule	1

Tabelle 1: Sichtweise unterschiedlicher Personengruppen (Mehrfachzuordnung möglich)

8.2.3 Die Informationslieferant*innen

Wird allerdings nach dem Kriterium geordnet, welche Personengruppe untersucht wird, stellt sich die Rangfolge anders dar. So werden allgemeine Lehrer*innen am häufigsten als Informationslieferant*innen gewählt, gefolgt von Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf. Mit Abstand folgen Eltern und Familienangehörige, Schulleiter*innen und sonstige Professionelle. Außerdem werden Mitschüler*innen ohne Förderbedarf bzw. ohne genauere Beschreibung für die Informationsgewinnung genutzt.

Personengruppe	Anzahl der Zuordnungen
Allgemeine Lehrer*innen	19
Schüler*innen mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung	16
Eltern und Familienangehörige	9
Schulleiter*innen	8
Sonstige Professionelle	7
Ambulanzlehrer*innen	5
Mitschüler*innen ohne Förderbedarf	4
Nicht spezifizierte Schüler*innen	3
Schule	1

Tabelle 2: Informationslieferant*innen (Mehrfachzuordnung möglich)

8.2.4 Die Erscheinungsformen des Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung

Der Begriff „emotional and behavioural difficulties“ ist am häufigsten in den Forschungsbeiträgen vertreten, wenn es um die Beschreibung des Personenkreises geht (s. Tabelle 3). Dabei ist festzustellen, dass es kaum eine Spezifizierung im Sinne von Syndromen gibt, außer bei ADHS und Asperger-Autismus. In vier der 39 Beiträge spielt Diagnostik eine Rolle.

Erscheinungsform	Anzahl der Zuordnungen
„Emotional and behavioural difficulties“ (Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung)	21
„Challenging behaviour“ (herausforderndes Verhalten)	4
„Attention Deficit/Hyperactivity Disorder“ (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung)	2
„Behaviour management difficulties“ (Schwierigkeiten der Verhaltenssteuerung)	2
„Asperger-Autism“ (Asperger-Autismus)	1
„Anger“ (Wut)	1
„Delinquency“ (Kriminalität)	1

*Tabelle 3: Erscheinungsformen des Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung
(Mehrfachzuordnung möglich)*

8.2.5 Zusätzliche Diskriminierungsfaktoren

Obwohl sich zeigt, dass Schüler*innen aufgrund von „race“²⁵ oder niedrigem sozio-ökonomischen Status in Großbritannien gemessen an der Gesamtbevölkerung in exklusiven Schulformen überrepräsentiert sind (vgl. Sewell 2001, S. 167; Polat & Farrell 2002, S. 98; für die USA s. Losen 2013, S. 388; für Deutschland s. Gomolla & Radtke 2007), werden Faktoren, die zu Marginalisierung und Diskriminierung führen können, kaum explizit erforscht. Nur zwei Studien unter den Forschungsbeiträgen beschäftigen sich explizit mit „race“ als relevanter Kategorie im Zusammenhang mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und ein Beitrag mit diesem Förderbedarf in Kopplung mit der Kategorie Geschlecht.

8.2.6 Die Förderprogrammatik

Tabelle 4 zeigt, dass der Fokus bei der Erforschung von Förderprogrammatiken in der EBD vor allem auf Interventionsmaßnahmen und weniger auf Prävention und Beratung liegt:

²⁵ Im Folgenden wird der englische Begriff „race“ verwendet, da es kein geeignetes Äquivalent im deutschsprachigen Diskurs gibt:

„Die Funktion der Kategorie ‚race‘ liegt darin, die im Kontext von ‚Rassismus‘ konstruierte Dichotomie von Schwarz und *weiß* zu identifizieren. [...] Anders als die biologistische Kategorie ‚R.‘ [,Rasse‘, GMS] baut ‚race‘ auf den Annahmen auf, dass die bloße Zugehörigkeit zur sozial als Schwarz oder *weiß* definierten Gruppe weder mit gleichen Erfahrungen verbunden sein muss, noch auf gleichen Voraussetzungen basiert.“ (Kelly 2010, S. 345, Herv. i. O.)

Förderprogrammatik	Anzahl der Zuordnungen	Anteil an den Forschungsbeiträgen
Intervention	13	33 %
Beratung	2	5 %
Prävention	1	2,5 %

Tabelle 4: Förderprogrammatik

Die Artikel zu Interventionsmaßnahmen machen ein Drittel der Forschungsbeiträge aus und werden deshalb in Kapitel 8.3 gesondert betrachtet, um herauszufinden, welche Ansätze bei der Inklusion von Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung hilfreich sein können.

8.2.7 Sonstige Themen

Weitere Themen, die in den Forschungsbeiträgen der EBD behandelt werden (Anzahl der Zuordnungen in Klammern), sind das Schulprofil (3), Abspaltung/Projektion (2), Selbststeuerung (2), seelsorgerische Arbeit (2), Aspiration (1), interinstitutionelle Arbeit (1), allgemeine Kinderrechte (1), Politik (1), Gruppenzwang (1), Schulleistung (1), Selbstwirksamkeit der Lehrer*innen (1), Rolle der Ambulanzelehrer*innen (1) und die Rolle der allgemeinen Lehrer*innen (1).

8.2.8 Die Forschungsländer

Die Auswertung der Forschungsbeiträge zeigt, dass die im Titel dieser Arbeit aufgestellte These, es werde der internationale Forschungsstand dargestellt, nicht zutrifft, denn gut drei Viertel der Beiträge beschäftigen sich mit der Situation in Großbritannien (vgl. Abbildung 16). Im ersten Jahrzehnt nach der Jahrtausendwende kommen vereinzelt und erst in den letzten vier Jahren des Untersuchungszeitraums verstärkt Forschungsbeiträge auch aus anderen Ländern (s. Abbildung 17).

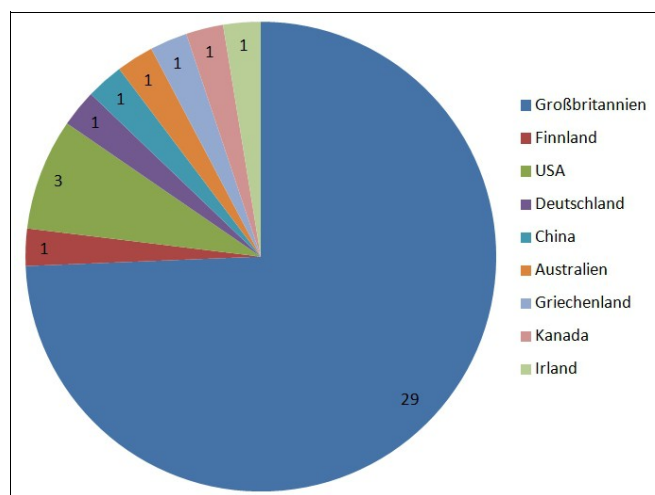


Abbildung 16: Verteilung Land der Forschung für die Jahrgänge 1996-2014 (n = 39)

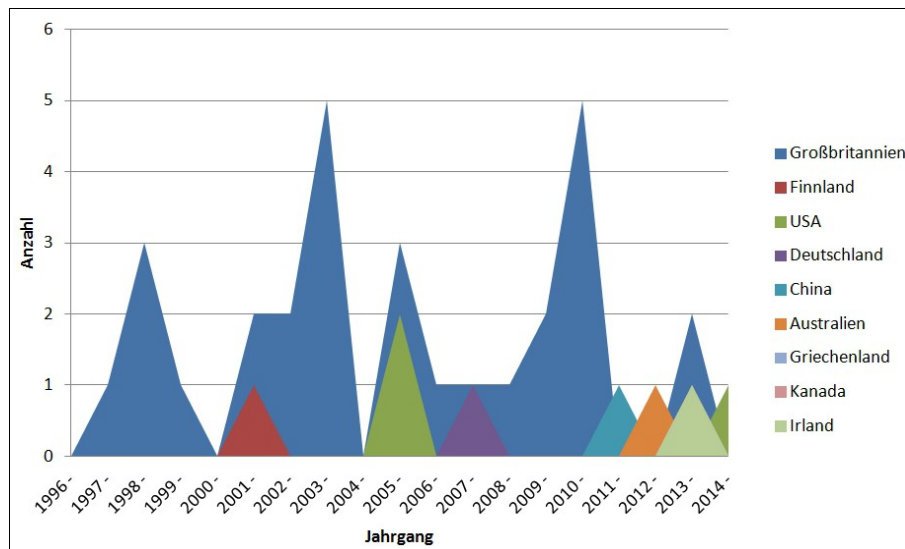


Abbildung 17: Land der Forschung nach Jahrgang (n = 39)

8.2.9 Die Forschungsmethodik

Die Analyse der verwendeten Forschungsmethodik zeigt, dass qualitative Methoden stark im Vordergrund stehen. Bei mehr als der Hälfte der Beiträge erfolgte die Datenerhebung nach diesem Paradigma (s. Abbildung 18). Erst in der zweiten Hälfte des Untersuchungszeitraums wird zunehmend quantitativ geforscht bzw. erfolgt eine Triangulierung der Forschungsparadigmen (s. Abbildung 19).

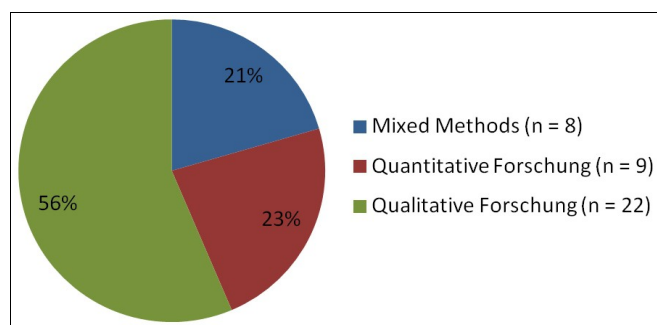


Abbildung 18: Verteilung der Forschungsansätze in den Forschungsbeiträgen für die Jahrgänge 1996-2014 (n = 39)

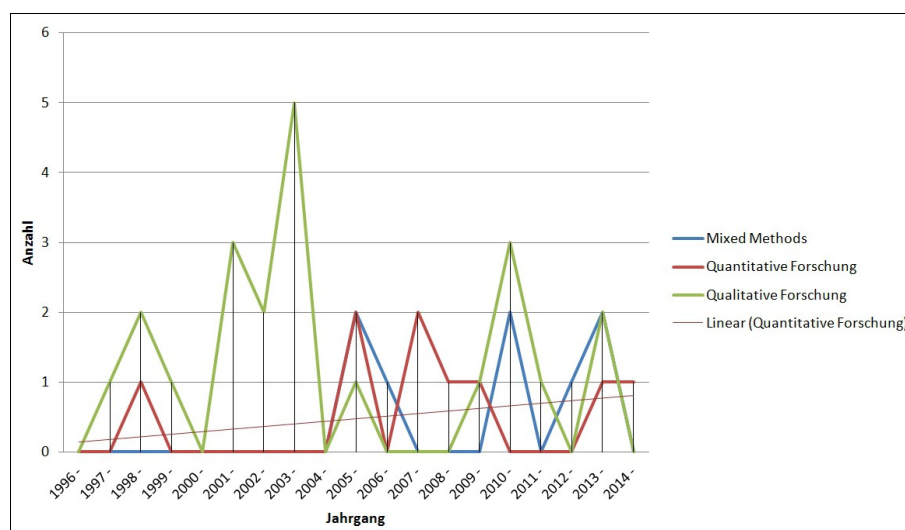


Abbildung 19: Anzahl der Forschungsansätze nach Jahrgang (n = 39)

Tabelle 5 zeigt, nach welchem Paradigmen und mit welchen Methoden geforscht wird:

Datenerhebung mit	qualitativen Methoden	quantitativen Methoden	Mixed Methods	Gesamt	Anteil an den Forschungsbeiträgen (n = 39)
Anzahl der Zuordnungen:	22	9	8	39	
davon:					
• Interview	18	--	8	26	67 %
• Evaluation	5	5	6	16	41 %
• Fragebogen/Survey	3	6	6	15	38 %
• Fallstudie	7	--	3	10	27 %
• Beobachtung	6	1	1	8	21 %
• Prä-/Post-Design	--	4	4	8	21 %
• Kontrollgruppen-Design	3	2	2	7	20 %
• Dokumentenanalyse	4	--	--	4	10 %
• Baseline/Treatment/Follow-up-Design	--	1	1	2	5 %

Tabelle 5: Art der Datenerhebung (Mehrfachzuordnung möglich)

Das Interview hat einen sehr hohen Stellenwert in der Forschung der EBD, denn dieses wurde in zwei Dritteln der Forschungsbeiträge zur Datenerhebung genutzt und war somit die mit Abstand am häufigsten verwendete Methode überhaupt. Interviews kommen ausschließlich bei qualitativen und Mixed Methods zum Einsatz. In 41 % der Forschungsbeiträge wird eine Evaluation durchgeführt, weswegen diese in Kapitel 8.3 ausführlich besprochen werden sollen, denn ich gehe davon aus, dass vor allem konkrete Förder- und Interventionsprogramme untersucht werden, die möglicherweise für den Einsatz im inklusiven Unterricht geeignet sind. Fragebogenerhebungen werden in 38 % der Forschungsbeiträge verwendet, wobei Fragebögen eher bei quantitativem und Mixed-Methods-Vorgehen Verwendung finden. Fallstudien machen etwa ein Viertel der Forschungsbeiträge aus, was dafür spricht, dass ein Fokus der Forschung in der EBD neben der Evaluation von Fördermaßnahmen auf der individuellen Sichtweise der beteiligten Akteur*innen liegt. Bei knapp einem Fünftel der Studien werden Beobachtungen zur Datenerhebung genutzt, wobei diese Methode vor allem beim qualitativen Zugang angewendet wird. Ein Prä-/Post-Design wird ausschließlich bei den quantitativen und Mixed-Methods-Studien eingesetzt, nämlich bei 21 % der Forschungsbeiträge. Studien mit Baseline/Treatment/Follow-up-Design können an dieser Stelle zu den Prä-/Post-Untersuchungen hinzugezählt werden, sodass insgesamt in einem Viertel der Fälle vor und nach einer Maßnahme Daten für einen Vergleich erhoben werden. Dokumentenanalysen werden eher selten verwendet.

8.3 Die empirischen Befunde zu konkreten Fördermaßnahmen in der EBD

Dieses Kapitel dient der Beantwortung der dritten und somit letzten Unterforschungsfrage:

3. *Welche konkreten Fördermaßnahmen und -programme werden in der EBD vorgestellt und evaluiert?*

Von den 16 Artikeln, in denen etwas evaluiert wird, wurden 14 relevante Artikel zu Fördermaßnahmen ermittelt.²⁶ Es handelt sich um 13 Evaluationen von Interventionen wie Trainings und Fortbildungen sowie um eine Evaluation eines Beratungsansatzes. Der Übersichtlichkeit wegen werden die Ergebnisse der Programm-Evaluationen tabellarisch anhand folgender Kriterien dargestellt: Autor*innen, Jahr, Evaluationsgegenstand, Inhalt der Intervention, Forschungsmethode, Stichprobe und Ergebnisse.

Da teils widersprüchliche oder nicht nachvollziehbare Angaben zur Methodik, zur Stichprobe oder den Interpretationen der Ergebnisse in den einzelnen Beiträgen gemacht werden,²⁷ muss die Übersicht in Tabelle 6 auf den Seiten 48-49 mit einiger Skepsis betrachtet werden. Da nur in seltenen Fällen der konkrete Inhalt der Maßnahmen beschrieben wird, kann sich die Übersicht nur auf einer eher formalen statt einer inhaltlichen Ebene bewegen.

26 Sproson (1997) evaluiert die Ansprüche von Schulleiter*innen an Ambulanzlehrer*innen und McKeon (2001) stellt die Evaluation der Arbeit eines „Support Centres“ vor, weswegen diese beiden Beiträge für die weitere Darstellung außer Acht gelassen werden.

27 Beispiele: In der Evaluation von „Nurture Groups“ durch Gerrard (2005) werden bei 108 Schüler*innen Daten mit den „Boxall Profiles“ erhoben (S. 246) und für 133 Schüler*innen mit dem „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (S. 247), es wird aber nicht deutlich, ob das die selben oder jeweils andere Schüler*innen sind. In der Studie von Scanlon & Barnes-Holmes (2013) gibt es widersprüchliche Interpretationen der Ergebnisse. So ist im Abstract davon die Rede, dass sich die negative Einstellung der Lehramtsanwärter*innen nach der Intervention verbessert, in der Präsentation der Ergebnisse (S. 383) wird das Gegenteil behauptet.

Autor*innen	Evaluationsgegenstand	Inhalt der Intervention	Forschungsmethode	Stichprobe	Ergebnisse
Sewell (2001)	„Barriers to Learning Project“ (10-wöchiges Projekt zur Verbesserung v. Schulleistung u. Verhalten Schwarzer Schüler*innen)	Konfliktbewältigung, Training sozialer Fähigkeiten, Überwindung v. Gruppenzwang, kritisches Denken bzgl. d. Bildes d. Medien von Schwarzen Filme zum Umgang m. Aggression u. spezifischen Problemen Schwarzer Jugendlicher	Wöchentliche Selbsteinschätzung d. Schüler*innen bzgl. Leistungen u. Verhalten Messung des Verhaltens mit Sewell Behavioural Scale Einschätzung durch Lehrer*innen	15 Schüler*innen (10. Jahrgang) mit schlechten Schulleistungen, mit Exklusionsrisiko u. mit sehr guten Schulleistungen Kontrollgruppe unbekannter Größe	Positiver Einfluss auf Verhalten Signifikante Verbesserung auf Sewell Behavioural Scale Senkung der Schulverweisrate
Lazerson (2005)	Tutor*innen-Programm für „detention home teenagers“ (straffällige Jugendliche)	Tutor*innen unterrichteten 3 Monate lang Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einer Sonderklasse an einer Grundschule zum Leseverständnis	Prä-/Post-Design Messung d. Selbstwertgefühls mit Selbstkonzept-Skala Fragebögen an Tutor*innen u. Lehrer*innen Tiefen-Interviews	3 Tutor*innen 3 straffällige Jugendliche als Vergleichsgruppe	Tutor*innen übernahmen Verantwortung für ihre Schüler*innen Selbstwert nach Programm deutlich höher, sowohl im Vergleich zum Prä-Test als auch zur Kontrollgruppe
Wilkinson (2005)	„Conjoint behavioral Consultations“ (kooperative Verhaltensberatung)	Beratungsansatz mit folgenden Stufen: Problem-Identifizierung, Problem-Analyse, Implementierung d. Förderung u. Evaluation, Intervention bezüglich Selbststeuerung, aufgabenbezogenen Arbeitens u. regelkonformen Verhaltens	Baseline/Treatment/Follow-up-Design Verhaltensmessung mit „The Teacher's Report Form of the Child Behavior Checklist“, „Behavior Intervention Rating Scale“, „The Children's Intervention Rating Profile“, „The Consultation Evaluation Form“ zur Messung der Effektivität und Zufriedenheit der Beratung	2 Schüler*innen (4. u. 5. Jahrgang, 9 bzw. 11 Jahre) mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in allgemeiner Schule	Verhalten verbesserte sich statistisch signifikant, 4 Wochen nach Ende d. Intervention hielt sich positives Verhalten 40 % über dem Wert d. Baseline-Erhebung Effektivität d. Beratung von Eltern u. Lehrer*innen als sehr hoch eingeschätzt Intervention bzgl. Selbststeuerung, aufgabenbezogenen Arbeitens u. regelkonformen Verhaltens nachhaltig effektiv
Hayden & Pike (2005)	„Team-Teach“-Ansatz zur Verhaltenssteuerung für Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe	„Positive Handling Strategies“ (Training für Lehrer*innen und Mitarbeiter*innen für nonverbale, verbale u. physische Interventionen bei schwierigem Verhalten von Kindern u. Jugendlichen)	Prä-/Post-Design, Follow-up Interview Befragung von Lehrer*innen an allg., Sonderschulen u. PRU bzgl. Selbstvertrauen, Wissen um Verhaltenssteuerung u. Gefühl von Vorbereitet-sein auf physische Konflikte	39 Lehrer*innen (19 an allgemeinen Schulen, 20 an Sonderschulen) 4 Schulleiter*innen	Training brachte Verbesserungen bzgl. Selbstvertrauen, Wissen um Verhaltenssteuerung u. Gefühl von Vorbereitet-sein auf physische Konflikte Unterschiede zwischen Schulformen
Cullen-Powell, Barlow & Bagh (2005)	„Self-Discovery Programme“ (Selbsterfahrungstraining)	Einjähriges Trainingsprogramm in Kleingruppen mit Entspannungsübungen, Körperwahrnehmung, Atemübungen, Traumreisen für emotionales Wohlergehen, Selbstwahrnehmung u. -steuerung	Prä-/Post-Design Verhaltensprofile von Lehrer*innen erstellt Beobachtungen während einzelner Sessions	34 Schüler*innen mit Förderbedarf emotionale u. soziale Entwicklung an allg. Schulen (14 weibl., 20 männl., 10-13 Jahre)	Erlernte Techniken wie Handmassage u. Atemübungen wurden zur Entspannung im Unterricht genutzt, kommunikative Fähigkeiten im Umgang mit Erwachsenen u. Gleichaltrigen verbesserten sich
Gerrard (2005)	„Nurture Groups“ (Förderklassen f. Grundschüler*innen)	--	Prä-/Post-Design „Boxall Profiles“ (Screeningverfahren) und „Strengths and Difficulties Questionnaire“ Fragebögen von Lehrer*innen ausgefüllt	108 Schüler*innen Kontrollgruppe (11 Schüler*innen)	Bei 100 Schüler*innen verbesserte sich Verhalten nach Aufenthalt von 3-20 Monaten signifikant entweder teilweise o. gänzlich
Humphrey & Brooks (2006)	„Cognitive-Behavioural Anger Management Intervention“ (Kognitives Verhaltenstraining zur Wutbewältigung)	Training umfasste 6 Sessions über 4 Wochen Problemlösestrategien u. Wutkontrolle. Kognitive u. Verhaltenskomponenten d. Wut wurden besprochen, Techniken zur Wutbewältigung eingeübt.	Baseline/Intervention/Follow-up-Design Verhaltensveränderungen wurden mit „The Revised Rutter Teacher Scale for School Age Children“ gemessen Interviews und Beobachtungen	12 von Schulausschluss bedrohte Schüler*innen (13-14 Jahre), davon 9 Schwarze → Überrepräsentanz	Zwar signifikante Verbesserungen des Verhaltens, aber nicht mehr alle bei der nach 4 Wochen erfolgenden Follow-up-Untersuchung erhalten, Werte immer noch in einem klinisch relevanten Bereich der Skala
Visser & Dubsky (2009)	Intervention zur Einstellung zu Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale u. soziale Entwicklung	Intervention aus 8 Unterrichtsstunden, eingebettet in Englischunterricht zum Thema Verhalten, hauptsächlich auf ADHS u. Asperger-Autismus bezogen	Prä-/Post-Design Fragebogenerhebung	175 Siebtklässler*innen einer allg. Schule, Hälfte davon bildete Kontrollgruppe	Akzeptanz v. Schüler*innen bzgl. verschiedener Verhaltensweisen nach Intervention geringfügig verbessert, jedoch nicht in Bezug auf aggressives, externalisierendes Verhalten

Autor*innen	Evaluationsgegenstand	Inhalt der Intervention	Forschungsmethode	Stichprobe	Ergebnisse
Hallam, Rogers & Rhamie (2010)	Alternatives Curriculum „Skill Force“	Einstellung von 14-16-jährigen Schüler*innen zur eigenen Bildung soll verbessert u. Anwesenheit u. angemessenes Verhalten im Unterricht trainiert werden. Fähigkeiten für die Zeit nach d. Schule: alltagsrelevante Fähigkeiten, Team-Building-Maßnahmen, Problemlösestrategien u. Steigerung d. Selbstwertgefühls	Fragebogenerhebung Interviews	82 Lehrer*innen 64 „Skill Force“-Trainer*innen	Motivierung u. Einstellung zum Unterricht, Wohlergehen, Selbstvertrauen, soziale Kompetenzen verbessert. Schulbezogenes Verhalten besserte sich: weniger Strafarbeiten, Zahl d. vorübergehenden u. dauerhaften Schulausschlüsse ging zurück, Pünktlichkeit u. Anwesenheit erhöht, Konzentrationsfähigkeit stärker, allg. erhöhten sich die Schulleistungen
Mowat (2010)	Interventionsprogramm zur Verhaltenssteuerung	Individuelle Lernziele, reflexive Methoden bzgl. früherer Konfliktsituationen u. Gruppendiskussion Beziehungsaufbau, Empathie, Selbstwert, Selbstvertrauen, Einstellung zum Lernen	Prä-/Post-Design Fragebogenerhebung Semi-strukturierte Interviews Selbsteinschätzung der Schüler*innen mit „Semantic Differential Scale“	46 Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf Vergleichsgruppe mit 110 Schüler*innen	Aus Sicht d. Schüler*innen verbesserte sich ihre Selbstregulationsfähigkeit Leiter*innen der Fördergruppe nahmen dies auch so wahr. Aus Sicht der Klassenlehrer*innen waren die Veränderungen sehr kontextabhängig
Burgess (2012)	Effektive Denkstrategien namens „habits of mind“ (Gewohnheiten des Geistes)	8 in Unterricht eingebettete „habits of mind“: „persisting“, „managing impulsivity“, „listening with understanding and empathy“, „thinking flexibly“, „thinking and communicating with clarity and precision“, „striving for accuracy“, „applying past knowledge to new situations“, „taking responsible risks“	Prä-/Post-Design „Intelligent Behaviours Scale“ „Conners Teacher Rating Scale – Revised“ Semi-strukturierte Interviews	15 Schüler*innen (2.-6. Jahrgang, 7-12 Jahre, 3 weibl., 12 männl.) mit emotionalem u. sozialem Förderbedarf in d. allg. Schule 12 Klassenlehrer*innen 15 Eltern	In den 8 genannten „habits of mind“ Steigerung d. Fähigkeiten zu verzeichnen In den Interviews fiel Selbsteinschätzung d. Schüler*innen besser aus als durch die Erwachsenen
Doikou-Avolidou & Dadatsi (2013)	„Social-Emotional Learning Programme“ (sozial-emotionales Lernprogramm)	Selbstwahrnehmung, Gruppenwahrnehmung u. Beziehungsaufbau Programm wurde zwei Monate lang in Form von Kleingruppenarbeit u. anschließender Diskussionsrunde v. d. Lehrer*innen in Unterricht eingebettet	Prä-/Post-Design Semi-strukturierte Interviews „Strengths and Difficulties Questionnaire“ soziometrische Messungen Fragebogenerhebung	7 Klassenlehrer*innen 7 migratisierte Schüler*innen	Bei 4 Schüler*innen positive Veränderung d. Verhaltens Insgesamt eher schwache Effekte: bei 5 Schüler*innen änderte sich nichts am sozialen Status Lehrer*innen werten es als Erfolg, dass Schüler*innen mit dem Rest d. Klasse interagieren mussten
Massé et al. (2013)	„Collaborative Support for Secondary Teachers“ (gemeinschaftliche Unterstützung für Sekundarstufen-Lehrer*innen)	Einzel- u. Gruppenberatung zur Unterstützung von Lehrer*innen bei d. Integration von Schüler*innen mit emotionalem u. sozialem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht Ziele: Verständnis für das Verhalten u. die dahinter liegenden Bedürfnisse, unangemessenes Verhalten bestimmen, Handlungsplan erstellen u. umsetzen sowie besseres Verhältnis zwischen Lehrer*in u. Schüler*in aufbauen	Semi-strukturierte Interviews	42 Lehrer*innen, 19 Lehrer*innen als Kontrollgruppe 11 Resource Persons 8 Schulleiter*innen	Sichtweise auf und Verhältnis zu Schüler*innen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verbesserte sich, ebenso das Selbstvertrauen der Lehrer*innen
Scanlon & Barnes-Holmes (2013)	Training bestehend aus „Behavioural Intervention“ u. „Stress Management Intervention“	Effektive Strategien zur Vermeidung v. Störungen d. Unterrichts u. Zulassen v. negativen Emotionen bzgl. Schüler*innen mit emotionalem u. sozialem Förderbedarf	Prä-/Post-Design Messung d. impliziten u. expliziten Einstellungen „Implicit Relational Assessment Procedure“ „The Opinions Relative to Mainstreaming Scale“	25 Lehrer*innen 20 Lehramtsanwärter*innen	Intervention brachte leichte Veränderungen d. negativen Einstellung d. Lehramtsanwärter*innen bzgl. d. Inklusion von Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf, bei Lehrer*innen wurde positive Haltung verstärkt Höhere Akzeptanz von Inklusion allgemein Die Gefahr, an Burnout zu erkranken, sank nach Training

Tabelle 6: Übersicht der evaluierten Fördermaßnahmen (n = 14)

Ein Großteil, nämlich neun der 14 Maßnahmen, richtete sich direkt an Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf. Ein Training richtete sich an die Mitschüler*innen ohne diesen Förderschwerpunkt, ein Programm war für straffällige Jugendliche gedacht und drei Angebote zielten auf die allgemeinen Lehrer*innen ab, zwei Fortbildungsmaßnahmen und ein Beratungsangebot. Einhergehend mit dem Mangel an Informationen zum Inhalt der Interventionen, lassen sich nur vereinzelt Angaben zu Paradigma oder Art der Interventionsansätze finden (vgl. das Handbuch von Gasteiger-Klicpera, Julius & Klicpera 2008). Programm von Humphrey & Brooks (2006) ist explizit verhaltenstherapeutisch aufgebaut, das von Mowat (2010) arbeitet mit kurzzeitigen Lernzielen, die nach dem Unterricht überprüft werden, wobei nicht deutlich wird, ob irgendeine Form von Verstärkung stattfindet und es sich ebenfalls um eine lerntheoretische Intervention handelt. Der Beratungsansatz für allgemeinen Lehrer*innen (Massé et al. 2013) ist vergleichbar mit Supervision, also einem psychodynamischen Zugang, vermittelt aber auch lerntheoretische Strategien. Auch die Fortbildung von Scanlon & Barnes-Holmes (2013) setzt auf die Vermittlung lerntheoretischer Ansätze.

Unter der Fragestellung, welche Effekte inklusive bzw. exklusive Beschulung auf Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung haben, hätte die Evaluation einer „Nurture Group“ (Gerrard 2005) das Potential gehabt, einen exklusiven Förderort zu betrachten und die Effekte im Vergleich zu inklusiver Beschulung zu messen. Diese kleinen Förderklassen mit einem Betreuungsschlüssel von 2:10 auf dem Gelände der allgemeinen Grundschule dienen der vorübergehenden Herausnahme von Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf und dem Förderschwerpunkt Lernen, wo diese in Vorbereitung auf ihre Re-Integration soziale Fähigkeiten erlernen und Entwicklungsrückstände aufholen sollen (vgl. Couture 2013, S. 266). Mit dem „Strengths and Difficulties Questionnaire“ und den „Boxall Profiles“ werden in der vorliegenden Studie erstens gängige und verlässliche Testverfahren (vgl. McSherry 2013, S.163-164) und zweitens mit den „Boxall Profiles“ ein Screening-Verfahren explizit für die Zuteilung der Schüler*innen zu den „Nurture Groups“ gewählt. Die Stichprobe ist im Vergleich zu den anderen Evaluationsstudien in der EBD recht groß (n = 108) und es liegt ein Design mit Kontrollgruppe mit allerdings recht kleiner Größe (n = 11) vor. Die Evaluationsstudie zeigt, ähnlich wie andere Forschungsberichte (vgl. Couture 2013, S. 268-269), dass die Intervention in den Kleinklassen sehr effektiv ist. Aber weder der vorliegenden Studie noch dem Beitrag von Couture kann entnommen werden, was in „Nurture Groups“ passiert und warum sie effektiv sind.

8.4 Eine Zusammenfassung: Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse

*Welche Veränderungen in quantitativer und qualitativer Hinsicht lassen sich in der Zeitschrift Emotional and Behavioural Difficulties für die Jahrgänge 1996-2014 bezüglich der Forschung zur Inklusion von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung feststellen?*

Im Laufe der Jahrgänge 1996-2014 nimmt die empirische Forschung zunehmend mehr Raum in der EBD ein. Diese Entwicklung lässt sich sowohl für das Gesamtsample als auch das Subsample zu Inklusion und dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung feststellen (s. Kapitel 8.1). Obwohl das Publikationsvolumen größer wird, nimmt die Zahl der Beiträge, die dem Subsample zugeordnet werden können, im Laufe der Jahre ab.

Die qualitative Analyse der Forschungsbeiträge des Subsamples (s. Kapitel 8.2) zeigt, dass die Beiträge von vielen verschiedenen Autor*innen verfasst wurden und kaum thematisch gebündelt werden können. Es ergibt sich ein breites Bild zu unterschiedlichen Aspekten des Förderschwerpunktes. Über Merkmale wie den Förderort, die Sichtweise unterschiedlicher Personengruppen, Informationslieferant*innen, Erscheinungsformen des Förderbedarfs, Förderprogramm, Diskriminierungsfaktoren, sonstige Themen, die Herkunft der Beiträge und Art der Forschung lassen sich die Artikel gruppieren, wo es an inhaltlicher Überschneidung fehlt.

Zwei Drittel der Beiträge nennen die allgemeine Schule als Förderort, knapp ein Drittel die Sonderschulformen (s. Kapitel 8.2.1). Es zeigt sich, dass Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf oft vom Ausschluss aus dem allgemeinen Bildungssystem bedroht sind und dass sie sich in einem Spannungsfeld zwischen Inklusion und Exklusion bewegen. Im gesamten Untersuchungszeitraum werden inklusive und exklusive Förderorte thematisiert.

Wie in den Kapiteln 8.2.2 und 8.2.3 gezeigt wurde, werden vor allem die unmittelbar am Unterrichtsgeschehen beteiligten Schüler*innen und Lehrer*innen zur Erhebung der Daten herangezogen bzw. deren Sichtweisen dargestellt.

Die Forschungsbeiträge umreißen den erforschten Personenkreis oft nur knapp. So ist in der Hälfte der Artikel allgemein von Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung die Rede, ohne diesen zu spezifizieren (s. Kapitel 8.2.4).

In der EBD sind Forschungsergebnisse zu marginalisierten Gruppen kaum zu finden, wie in Kapitel 8.2.5 erläutert wurde. Dies steht im Widerspruch zur Überrepräsentanz z. B. Schwarzer Schüler*innen in exklusiven Settings.

Bezüglich der Förderprogrammatik zeigt sich, dass die Evaluation von konkreten Interventionsmaßnahmen einen großen Stellenwert unter den Forschungsbeiträgen in der EBD hat, wohingegen Prävention und Beratung in der Forschung nur in sehr geringem Maße berücksichtigt werden (s. Kapitel 8.2.6).

Eine Vielzahl weiterer Themen werden in den einzelnen Beiträgen dargestellt. Diese reichen vom Einfluss des Schulprofils und Rolle von Ambulanzlehrer*innen über die Schulpolitik und allgemeine Menschenrechte bis hin zu seelsorgerischer Arbeit und der Selbstwirksamkeit der Lehrer*innen (s. Kapitel 8.2.7).

Bei der Betrachtung der Herkunftsländer der einzelnen Forschungsbeiträge in Kapitel 8.2.8 wird deutlich, dass die Artikel hauptsächlich Forschungsvorhaben in Großbritannien repräsentieren. Erst in den letzten Jahren werden auch Beiträge zu Inklusion und dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus anderen Ländern in der EBD veröffentlicht.

In der EBD wird vor allem qualitativ geforscht, in der zweiten Hälfte des Untersuchungszeitraums kommen zunehmend auch quantitative oder gemischte Formen zur Anwendung. Die beiden häufigsten Erhebungsinstrumente sind Interviews und Fragebögen (s. Kapitel 8.2.9).

Ein Drittel der Forschungsbeiträge macht die Evaluation verschiedener Interventionsmaßnahmen oder Beratungsansätze aus. Allerdings ist die Güte der Evaluation durchaus fragwürdig und es fehlt oftmals eine Beschreibung des konkreten Inhalts, wie in Kapitel 8.3 dargestellt wurde. Die vorgestellten Maßnahmen reichen von Trainings zur Konfliktbewältigung für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung über die Veränderung der Einstellung der gleichaltrigen Mitschüler*innen ohne Förderbedarf bis hin zu Programmen für Lehrer*innen zum Umgang mit problematischem Verhalten im Unterricht.

9 Das Fazit: Diskussion der Zeitschriftenanalyse der EBD

Das folgende Kapitel bildet den Abschluss dieser Arbeit. Zunächst wird die Methodik der durchgeführten Zeitschriftenanalyse kritisch betrachtet. Anschließend erfolgt eine Bewertung und Einordnung der Forschungsergebnisse. Da sich Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf sowohl in der deutschsprachigen als auch in der englischsprachigen Diskussion in einem Spannungsfeld zwischen Inklusion und Exklusion bzw. zwischen interner und externer Förderung bewegen, soll dieser Aspekt etwas ausführlicher betrachtet werden. Den Schluss dieser Arbeit bildet ein Ausblick auf zu beantwortende Fragestellungen

9.1 Die Methodenkritik

Das Vorgehen für diese Arbeit musste, wie in Kapitel 7.1 dargestellt, aus Analysen anderer Autor*innen abgeleitet werden, da kein standardisiertes Verfahren für Zeitschriftenanalysen vorzufinden war. Somit bleibt offen, ob alle relevanten Merkmale der EBD erfasst werden konnten. Ich gehe jedoch davon aus, dass die Kombination aus quantitativer und qualitativer Analyse geeignet war, um die Forschungsfrage zu beantworten.

Neben dem methodischen Vorgehen könnte eine mögliche Ursache für eventuelle Verzerrungen der Ergebnisse der vorliegenden Analyse in der Vorarbeit des Kodierens liegen, da die 19 Jahrgänge von 18 verschiedenen Personen kodiert wurden, ohne dass eine Überprüfung der Kodierungen durch weitere Personen erfolgte. Somit ist fraglich, ob alle relevanten Artikel für die Analyse über die Kodiertabellen ermittelt werden konnten oder ob möglicherweise die Schlagwortvergabe durch die Kodierer*innen, die zentral für die Ermittlung des Subsamples war, den Inhalt der einzelnen Beiträge unzureichend wiedergab. Dies hängt sicherlich auch vom Fachwissen und den Englischkenntnissen der jeweiligen Kodierer*innen ab, welche im Rahmen dieser Arbeit aber nicht überprüft werden konnten. Um ein weitestgehend einheitliches Vorgehen zu gewährleisten, lag zwar ein Kodierleitfaden vor, dennoch kann aufgrund mangelnder inhaltlicher Kontrolle keine Aussage zur Interkodierer*innen-Reliabilität getroffen werden. Formal gesehen mussten nur einige wenige Korrekturen an den Kodiertabellen vorgenommen werden, z. B. waren die laufenden Nummern der Jahrgänge 2001 und 2011 fehlerhaft und bei insgesamt acht Artikeln wurde die Art des Beitrags uneindeutig zugeordnet. Alle Korrekturen erfolgten in direkter Absprache mit dem Betreuer, Herrn Willmann, und wurden sehr behutsam durchgeführt. Ich habe jedoch keine inhaltlichen Korrekturen der Zuordnungen und Verschlagwortung vorgenommen, um mögliche Verzerrungen auszuschließen.

Bei der qualitativen Auswertung zeigte sich zunächst, dass alle 39 Forschungsbeiträge zu Recht der Kategorie Forschungsbeitrag zugeordnet wurden, denn es handelte sich nur um Artikel, bei denen die Autor*innen eigene Daten erhoben hatten. Allerdings wurde der Begriff der empirischen Datenerhebung recht weit gefasst, sodass z. B. auch eine Fallbeschreibung (im Untertitel als „case study“ bezeichnet, s. Osler & Osler 2002) Eingang ins Sample der Forschungsbeiträge fand. Da die Kodierung vor allem anhand von Titel und Abstract vorgenommen wurde, konnten solche Zuordnungen nicht ausgeschlossen werden, obwohl im Kodierleitfaden klar definiert war, welche Kriterien für die Zuordnung zu dieser Kategorie erfüllt sein mussten. Da in den anderen 38 Forschungsbeiträgen aber ansonsten genuine Forschungs-

ergebnisse dargestellt wurden, gehe ich davon aus, dass die Kodierer*innen insgesamt korrekt gearbeitet haben. Auch wenn die 39 Beiträge nur ein Zehntel des Gesamtsamples ausmachen, gehe ich davon aus, dass der gesamten Kodierprozess gründlich ablief und die vorliegende Arbeit auch ohne eine Überprüfung der Kodierungen verwertbare Ergebnisse liefert.

Ein weiterer kritischer Punkt des Vorgehens dieser Arbeit ist die fehlende Überprüfung der Zuordnung der einzelnen Forschungsbeiträge zu den Kategorien in der qualitativen Analyse durch weitere Personen. Zwar habe ich für die Kategorienbildung mit dem genannten Betreuer Rücksprache gehalten, die Zuordnung der Beiträge wurde aber nur von mir vorgenommen. Somit konnte ein wichtiges Kriterium für die qualitative Inhaltsanalyse, nämlich die Interkodierer*innen-Reliabilität (vgl. Mayring 2012, S. 471) nicht überprüft werden, was dem Rahmen und Umfang dieser Masterarbeit geschuldet bleibt. Wie einleitend in Kapitel 8 beschrieben, muss somit bei der Interpretation der Befunde berücksichtigt werden, dass meine subjektive Konstruktion der Realität einen Einfluss auf Erhebung und Bewertung der Ergebnisse hat und andere Personen möglicherweise zu anderen Ergebnissen gekommen wären. Um fehlerhafte Zuordnungen weitestgehend auszuschließen, habe ich die 39 Forschungsbeiträge für die Analyse dreimal durchgesehen und die Zuordnung überprüft.

Auch wenn ich davon ausgehe, dass mit den in Kapitel 7.4.2 genannten Suchbegriffen alle relevanten Artikel für das Subsample ermittelt werden konnten, so besteht die Möglichkeit, dass andere wichtige Schlagwörter übersehen wurden. Die Wahrscheinlichkeit dafür schätze ich jedoch als gering, weil sich die verwendeten Suchbegriffe auch in der englischsprachigen Literatur wiederfinden lassen.

Trotz dieser oben genannten Einschränkungen gehe ich davon aus, dass in Bezug auf die Themenstellung dieser Arbeit ein transparentes Vorgehen gewählt, aussagekräftige und belastbare Ergebnisse ermittelt sowie nachvollziehbare Schlussfolgerungen gezogen wurden. Gleichwohl müssen diese Kritikpunkte bei der Interpretation berücksichtigt werden.

9.2 Die Bewertung und Einordnung der Ergebnisse in den Forschungskontext

In diesem Kapitel werde ich die Ergebnisse der Analyse der EBD bewerten und in den in Kapitel 4 dargestellten Forschungsstand einordnen, um feststellen zu können, ob die in der EBD veröffentlichte Forschung den als unzureichend beschriebenen Forschungsstand im deutschsprachigen Raum ergänzen kann.

Die Ergebnisse meiner Analyse zeigen, dass die EBD bezogen auf die Veröffentlichung empirischer Forschung im Laufe des Untersuchungszeitraums eine enorme Entwicklung durchgemacht hat. Forschungsbeiträge machen einen immer größeren Teil der Veröffentlichungen aus und haben somit einen sehr hohen Stellenwert. Gleichzeitig muss ich aber auch feststellen, dass Quantität und Qualität der Forschung nicht im gleichen Maße steigen, wie weiter unten dargestellt wird. Auch zeigt sich, dass das erhöhte Aufkommen von Forschungsbeiträgen quantitativ gesehen auf Kosten der Review-Artikel geht und ich mich fragen muss, ob der Stellenwert der Theoriebildung groß genug ist. Da ich diese Artikel jedoch nicht analysiert habe, kann ich keine Aussage zur Qualität und den Inhalten der Review-Beiträge treffen.

Bis auf den Jahrgang 2000 wurde allen Jahrgängen wenigstens ein Artikel für das Subsample entnommen. Das bedeutet, dass die Erforschung und Thematisierung von Inklusion und Exklusion von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine gewichtige Rolle in der EBD spielt.

Ich muss leider feststellen, dass keiner der Forschungsbeiträge einen direkten Vergleich von exklusiver und inklusiver Beschulung vornimmt, sodass in der EBD bisher keine Erkenntnisse über den erfolgreichereren Förderort vorliegen. Zwar werden in vereinzelten qualitativen Arbeiten die Erfahrungen von Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf in der allgemeinen oder Sonderschule untersucht (Gerrard 2005; Jahnukainen 2001; Lloyd & O'Regan 1999; Polat & Farrell 2002), jedoch handelt es sich nicht um systematische Erforschungen von Effekten inklusiver bzw. exklusiver Beschulung. Dagegen bietet die deutschsprachige Forschung immerhin einige Studien, die diesen Vergleich anstellen, wie die Metaanalyse von Ellinger & Stein (2012) zeigt. In der Gegenüberstellung von exklusiver und inklusiver Beschulung wird deutlich sich, dass die Forschung zur Inklusion einen mehr als doppelt so großen Anteil an den Forschungsbeiträgen in der EBD ausmacht. Das könnte darauf hinweisen, dass in Großbritannien mehr Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf die allgemeine Schule besuchen als in Deutschland, wo von diesen Schüler*innen zurzeit etwas mehr als 50 % die allgemeine Schule besuchen. Denkbar ist auch, dass von der Mehrzahl der Forscher*innen per se angenommen wird, die allgemeine Schule sei der effektivere Förderort und sich in der Diskussion ähnlich wie in Deutschland eine Teilung in Inklusionsbefürworter*innen und -gegner*innen zeigt. Aus meiner Sicht gibt es einen Widerspruch zwischen der anteilig deutlich höheren Erforschung inklusiver Beschulung und der im historischen Abriss in Kapitel 5 dargestellten Erkenntnis, dass Schüler*innen mit emotionalem und sozialem

Förderbedarf in Großbritannien nach wie vor in exklusiven Schulformen beschult werden. Möglicherweise bereitet die Beschulung dieser Gruppe den allgemeinen Schulen so große Schwierigkeiten, dass der Bedarf an Forschungsergebnissen entsprechend höher ist als in Sonderschulen. Es könnte aber auch sein, dass die Forscher*innen diese Schüler*innen aufgrund ihres Ausschlusses aus der allgemeinen Schule aus den Augen verlieren. Sollte diese Annahme zutreffen, wäre das jedoch eine dramatische Entwicklung, denn in der EBD und in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen allgemein sollte diese Personengruppe immer im Fokus stehen, unabhängig davon, wo die Beschulung stattfindet. Insofern macht die Analyse der EBD auch deutlich, dass sich Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bei der derzeitigen Form des britischen Schulsystems (und meiner Meinung nach gilt das ebenso für das deutsche) in einem Spannungsfeld zwischen Inklusion und Exklusion bewegen, weil sie ständig vom Ausschluss aus der allgemeinen Schule – und somit möglicherweise auch aus der Gesellschaft? – bedroht sind.

Die Forschungsbeiträge in der EBD sind mehrheitlich qualitative Untersuchungen. Die qualitative Methoden sind vor allem dann angezeigt, wenn beispielsweise herausgefunden werden soll, wie Kinder und Jugendliche auf pädagogische Situationen oder Interventionen reagieren, was von den Pädagog*innen intendiert ist, welche Rolle Settings, Gleichaltrige, kulturelle Differenzen, das Geschlecht sowie Normen und Werte spielen und welche Ressourcen und Voraussetzungen Schüler*innen mitbringen (vgl. Friebertshäuser & Seichter 2013, S. 9). Qualitative Forschung hat somit eine starke „Anwendungsorientierung“ (Flick, Kardorff & Steinke 2012b, S. 13). Es ist also nicht verwunderlich, dass der Zugang zum Untersuchungsgegenstand in den Forschungsbeiträgen mehrheitlich über das qualitative Paradigma erfolgt. Dies kann jedoch gleichzeitig auch als Kritikpunkt gesehen werden, denn so aufschlussreich die qualitative Erforschung von Phänomenen in der Schule ist, so sollte sie doch sinnvollerweise um quantitative, besser verallgemeinerbare Daten ergänzt werden. Quantitative Forschung wird in einer Hierarchisierung von Nathan & Gorham (2002, zit. nach Cooper & Jacobs 2011, S. 24) höher angesiedelt als qualitative, weil sich leichter vermeintlich allgemeingültige Aussagen ableiten lassen. Dabei stellen „randomised prospective trials with control/comparison groups“ (ebd.), also randomisierte, prospektive Experimente mit Kontroll-/Vergleichsgruppen, die höchste Stufe dar, weil sie den höchsten Evidenzgrad besitzen (vgl. ebd.), den geringsten Grad an Bias aufweisen und als das differenzierteste Mittel zur Datengewinnung und Hypothesenüberprüfung gelten (vgl. Seel, Pirnay-Dummer & Ifenthaler 2009, S. 554). Dagegen be-

legen „case studies“ (Fallstudien) den vorletzten achten Platz im Ranking der Forschungszugänge von Cooper & Jacobs (2011, S. 24). Gerade diese werden in der EBD jedoch häufig für die Forschung genutzt, wie in Kapitel 8.2.9 gezeigt werden konnte.

Es ist jedoch positiv hervorzuheben, dass wichtige Methoden der qualitativen Sozialforschung zum Einsatz kommen (vgl. bspw. das Handbuch von Flick, Kardorff & Steinke 2012a; Koch & Ellinger 2015), auch wenn die Forschung zu Inklusion und dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der EBD den von Cooper & Jacobs (2013, S. 24) formulierten Ansprüchen an Vergleichbarkeit und Verallgemeinerbarkeit empirischer Forschung somit nicht gerecht wird. Allerdings muss auch hinterfragt werden, ob ein experimentelles Forschungsdesign mit randomisierter Kontrollgruppe die komplexen Prozesse von Unterricht, Erziehung und Bildung wirklich besser erfassen kann als qualitative Forschung. Unabhängig von dieser Frage muss ich jedoch festhalten, dass die Güte eines Teils der in der EBD veröffentlichten Forschung insofern in Frage zu stellen ist, als nicht immer nachvollziehbare Angaben zum methodischen Vorgehen und zur Stichprobe gemacht sowie nicht immer nachvollziehbare Interpretationen und Verallgemeinerungen der Ergebnisse vorgenommen werden (vgl. Fußnote 27). Dies zeigt sich besonders für die evaluierten Fördermaßnahmen. Dadurch verlieren die Erhebungen bezüglich der Effekte der Maßnahmen an Aussagekraft. Vor allem wird der wissenschaftliche Wert jedoch dadurch gemindert, dass der Inhalt der evaluierten Interventions- und Beratungsmaßnahmen häufig nicht deutlich gemacht wird. Es fehlt durchgehend an der konkreten Beschreibung des „Wie“, also wodurch Veränderungen z. B. im Verhalten konkret pädagogisch oder therapeutisch erreicht wurden. Im Grunde genommen erlaubt die in der EBD veröffentlichte Forschung nur eine Aussage darüber, dass mit den vorgestellten Maßnahmen Änderungen möglich sind, aber nicht darüber, wie diese geschehen (können). Angesichts des Peer-Review-Verfahrens der EBD erstaunen mich diese Erkenntnisse. Möglicherweise werden Studien mit höherer Güte auch in anderen Zeitschriften und nicht in der EBD veröffentlicht. Die Annahme, im englischsprachigen Raum belastbare empirische Ergebnisse bezüglich der Inklusion von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu finden, wurde leider nicht bestätigt.

Die Qualität der Forschung einmal außen vor gelassen, ist die Anzahl der Artikel jedoch positiv hervorzuheben, die versuchen, eine konkrete Interventionsmaßnahme zu bewerten, die für den Unterricht hilfreich sein könnte. Ebenso muss betont werden, dass den Perspektiven von zwei für den Unterricht zentralen Personengruppen, nämlich den allgemeinen Lehrer*innen

und den Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf, viel Platz eingeräumt wird. Daraus könnte geschlussfolgert werden, dass vor allem Unterrichtsprozesse und die Gestaltung von inklusivem Unterricht Gegenstand der Forschung sind. Dies lässt sich aber nicht bestätigen. Vielmehr werden sehr unterschiedliche Aspekte wie Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht oder konkrete Interventionsmaßnahmen untersucht. Ergänzend wäre es sinnvoll, auch die Sichtweise der anderen am Unterrichts- und Schulgeschehen beteiligten Personen wie Mitschüler*innen ohne emotionalen und sozialen Förderbedarf, Schulleitung und Eltern stärker einzubeziehen. Die Unterschiede zwischen der erforschten Sichtweise und den Informationslieferant*innen in Tabelle 1 und 2 deuten möglicherweise darauf hin, dass über eine der Gruppen geforscht wurde, ohne diese als Informationslieferant*innen heranzuziehen, z. B. dass Schulleiter*innen zur Einstellung der Lehrer*innen befragt wurden oder Lehrer*innen Einschätzungen zu ihren Schüler*innen abgaben. Obwohl häufig die Perspektive der allgemeinen Lehrer*innen eingenommen wird bzw. diese als Informationslieferant*innen dienen, gibt es keinen Beitrag, in dem explizit Effekte bestimmter didaktischer oder methodischer Unterrichtskonzepte erforscht werden. Am nächsten kommen dem zwei Beiträge, in denen Erfahrungen und daraus abgeleitete Empfehlungen von Lehrer*innen an allgemeinen bzw. Sonderschulen dargestellt werden (Chong & Ng 2011; Goodman & Burton 2010) und drei der evaluierten Interventionen, die in den Unterricht eingebettet durchgeführt werden (Burgess 2012; Hatton 2013; Visser & Dubsky 2009).

Obwohl 14 Studien als Evaluationen konkreter Förder- oder Interventionsmaßnahmen identifiziert wurden, wurde nur in acht Fällen ein Prä-/Post-Design ausgewählt. Somit stellt sich mir die Frage, wie z. B. die Effektivität von Fördermaßnahmen ermittelt werden soll, wenn die Stichprobe nicht vor und nach der Intervention untersucht wurde. Selbst wenn noch die beiden Studien mit Baseline/Treatment/Follow-up-Design hinzugerechnet werden, wurden nur etwas mehr als zwei Drittel der Evaluationsstudien anhand von Daten vor bzw. zu Beginn und nach der Maßnahme bewertet. Des Weiteren fällt auf, dass in nur sieben Studien ein Kontrollgruppen-Design verwendet wurde. Auch hier ist fraglich, ob die Effekte bestimmter Maßnahmen ohne Kontrollgruppe ausreichend erforscht werden können. Außerdem ließ sich nur für fünf der sieben Studien mit Kontrollgruppen die -größe bestimmen. Diese schwankt zwischen drei und 110, was einerseits die Frage aufwirft, warum es bei den anderen beiden Studien keine Kontrollgruppe gibt und andererseits anzweifeln lässt, ob bei einer Kontrollgruppengröße von drei Personen überhaupt eine Vergleichbarkeit möglich ist. Erstaunlicherweise werden

Kontrollgruppen sowohl bei qualitativem als auch quantitativem sowie Mixed-Methods-Vorgehen eingesetzt. Ich hätte eher erwartet, dass diese ausschließlich im quantitativen Paradigma und bei den Mixed Methods Verwendung finden.

Insgesamt lässt sich aus den hier analysierten Studien nur schwer ein einheitliches Bild zur Inklusion bzw. Exklusion von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zeichnen, weil oft nur mikroskopische Ausschnitte des gesamten Themenkomplexes beleuchtet werden und die vorgestellten konkreten Fördermaßnahmen nur im Kontext zu betrachten sind. Im Vergleich dazu wird in der deutschsprachigen Forschung eher die Situation von Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht und ihr Verhalten in der allgemeinen Schule untersucht. Das könnte auch erklären, warum in Deutschland bisher nur wenige Forschungsergebnisse zu finden sind, weil größer angelegte Studien deutlich aufwendiger sind als die vergleichsweise kleineren in der EBD veröffentlichten Evaluationsstudien. In der deutschsprachigen Forschung wird die Eigen- und Fremdwahrnehmung von Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung im gemeinsamen Unterricht stärker erforscht als in den Forschungsbeiträgen der EBD. Dafür spielen dort wiederum Interventionsmaßnahmen eine deutlich größere Rolle als in der deutschsprachigen Forschung. Präventionsmaßnahmen werden in den untersuchten Beiträgen der EBD nicht berücksichtigt, während in Deutschland positive Effekt von Prävention ermittelt werden.

Obwohl sich die Forschungsbeiträge in der EBD eher auf kleine Ausschnitte beschränken, wird insgesamt aber eine große Bandbreite von Themen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen abgedeckt, wenn die Beiträge mit den von Goetze & Gatzemeyer (1992, S. 15) entwickelten 19 Hauptkategorien verglichen werden. Es gibt Artikel zur Prävalenz von emotionalem und sozialem Förderbedarf, zu den Institutionen, zum pädagogischen Personal, zum Strafvollzug, zur Re-Integration, vereinzelt zu Zielgruppenproblemen, zur Diagnostik, zu Prävention, Intervention, Beratung und Verhaltensmodifikation, zu unterrichtlichen Aspekten, zur Integration²⁸ und auch zu Grenzen von Integration. Dies liegt meiner Meinung nach auch daran, dass sehr viele unterschiedliche Personen an den Beiträgen mitgewirkt haben, was ich als positiv bewerten würde. Ich kann aber keine Aussage darüber treffen, ob die Institutionen, aus denen die Autor*innen kommen, genauso vielfältig und unterschiedlich sind oder ob möglicherweise Autor*innen einer bestimmten Universität häufiger vertreten sind.

28 Ich folge hier dem Sprachgebrauch der Autor*innen und verwende „Integration“ statt „Inklusion“.

Die Ergebnisse meiner Analyse zeigen, dass die von Lindsay (2007, S. 3) konstatierte Veränderung der Begrifflichkeiten von Integration hinzu Inklusion in Großbritannien nur bedingt auch in der EBD zu sehen ist. Zwar ist der Begriff Integration vor allem in der ersten Hälfte des Untersuchungszeitraumes zu finden, er taucht aber später auch noch auf. Der Begriff Inklusion wird schon zu Beginn des Zeitraums verwendet und ist auch im Großteil der anderen Jahrgänge vertreten. Offenbar sind die beiden dahinterstehende Konzepte (vgl. Lindsay 2007, S. 3) immer noch in Theorie und Forschung präsent und Integration wird erst nach und nach durch Inklusion abgelöst, so wie es auch in der deutschsprachigen Diskussion der Fall ist.

Die Beschreibungen des untersuchten Personenkreises ist in den meisten Fällen allgemein gehalten. Mir stellt sich die Frage, ob mit die Kategorie „Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung“ exakt genug ist, um allen Schüler*innen eine individuelle Förderung für ihre spezifischen Problemlagen zu ermöglichen, denn sicherlich haben beispielsweise Kinder und Jugendliche mit Borderline-Diagnose andere Bedürfnisse im Unterricht als Schüler*innen mit ADHS. Allerdings ist auch fraglich, inwiefern psychiatrische Kategorien bei der pädagogischen Umsetzung des Unterrichtes helfen und bei der derzeitigen Bestrebung hin zu einer Dekategorisierung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte erwünscht sind. Insofern scheint der „Förderbedarf in der emotionale und soziale Entwicklung“ in erster Linie eine schulische Kategorie zu sein, die Verhaltensweisen beschreibt, die als Abweichung vom erwünschten schulischen Verhalten zu deuten sind. Gleichzeitig handelt es sich meiner Meinung nach aber um eine sehr offene und ungenaue Beschreibung, die einerseits sinnvoll sein kann, um Ressourcen zu mobilisieren, aber auch leicht stigmatisierend wirken kann. Dies trifft für den deutschen und den englischen Begriff gleichermaßen zu. Aus meiner Sicht wäre die Erforschung spezifischer Einflüsse durch die persönlichen Voraussetzungen auf den Unterricht und das Lernen sowie den Umgang damit hilfreich für die Umsetzung individueller Förderung, wobei sich hier die Diskrepanz zwischen dem Streben nach verallgemeinerbaren Erkenntnissen und der jeweils spezifischen Situation einer Person nicht schließen lassen wird.

Die allgemeine Zuordnung der Schüler*innen zur Kategorie „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ verhindert aus meiner Sicht auch die notwendige Betrachtung von anderen Faktoren neben dem Verhalten, die zur Zuschreibung dieses Förderbedarfs bzw. zur exklusiven Beschulung führen. Dazu zähle ich z. B: „race“, „Geschlecht“ oder „sozio-ökonomischen Status“. Im Sinne der Intersektionalität erscheint mir hier die Erforschung vom Zusammenhang zwischen der Zuweisung zu diesem Förderschwerpunkt und den anderen ge-

nannten Kategorien sinnvoll. Diese erfolgt in den untersuchten Forschungsbeiträgen jedoch nur in Ausnahmefällen verglichen mit der Überrepräsentanz verschiedener marginalisierter Gruppen in exklusiven Beschulungsformen.

Der Forschungsstand bildet – im Gegensatz zur Annahme im Titel dieser Arbeit – in erster Linie die Situation in Großbritannien ab. Von den wenigen internationalen Studien stammen bis auf einen chinesischen Beitrag alle Artikel aus der so genannten „westlichen Welt“. Forschungsergebnisse aus einzelnen afrikanischen Ländern liegen hingegen überhaupt nicht vor, obwohl dort selbst nach Ende der Kolonialherrschaft des „British Empire“ teilweise immer noch das britische Schulsystem gilt. Das finde ich insofern kritisch, als so nur eine eingeschränkte, kulturell bedingte Sichtweise auf das Phänomen „Verhaltensstörung“ in der EBD dargestellt wird.

Aus der geringen Anzahl internationaler Forschungsergebnisse ziehe ich zwei Schlussfolgerungen: So könnte auf der einen Seite fehlendes Renommee der EBD ein Grund dafür sein, dass über Großbritannien hinaus kaum internationale Studien veröffentlicht werden, da kein Impact-Faktor für diese Zeitschrift ermittelt wird. Allerdings ist auch fraglich, ob der Impact-Faktor ein ausreichender Gradmesser für die Qualität einer Fachzeitschrift ist. Es könnte auch sein, dass die US-amerikanische Forschung eher in Zeitschriften wie beispielsweise dem *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* veröffentlicht wird, für das ein Impact-Faktor angegeben wird. Auf der anderen Seite ließe sich vermuten, dass die Forschung zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen eher im nationalen Kontext des jeweiligen Landes veröffentlicht wird, zum einen weil die Schulsysteme sehr spezifisch sind und zum anderen weil sich Englisch noch nicht ausreichend als Wissenschaftssprache in der Pädagogik durchgesetzt hat.

Die Anzahl von 39 analysierten Forschungsbeiträgen wirkt für einen Zeitraum von 19 Jahren in einem explizit auf den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ausgerichteten Journal gering. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass aufgrund der Fragestellung der vorliegenden Arbeit nur der Teil der Artikel herausgefiltert wurde, der sich mit diesem Förderschwerpunkt und Inklusion beschäftigt. Von insgesamt 384 Artikeln wurden 223 Forschungsbeiträge in der EBD ermittelt, das sind 58 % aller Beiträge. In Langfeldt & Wemmers (1994, S. 192) Analyse von 29 Jahrgängen der *Heilpädagogischen Forschung* machten Forschungsbeiträge einen Anteil von 65,1 %, also 387 Artikel, aus. Das sind zwar deutlich mehr als in der EBD, gleichzeitig muss aber festgehalten werden, dass dort 100 % der Forschungsbeiträge relevant für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen sind, wohingegen bei Langfeldt

& Wember (1994, S. 194) nur 15,2 % der Studien ($n = 59$) für diese Fachrichtung kodiert wurden. Außerdem ist der Untersuchungszeitraum von Langfeldt & Wember zehn Jahre länger. Wird vergleichshalber davon ausgegangen, dass die Beiträge zum Förderschwerpunkt in den 29 untersuchten Jahrgängen gleichmäßig verteilt sind und wird die Anzahl auf 19 Jahrgänge zurückgerechnet, so ergeben sich 39 Forschungsbeiträge, was in Relation zur EBD nur etwa einem Sechstel entspricht. Bei der Analyse fünf deutschsprachiger Fachzeitschriften der Sonderpädagogik über einen Zeitraum von zehn Jahren und mit insgesamt 1.221 Artikeln von Goetze und Gatzemeyer (1992, S. 16) ergab sich ein Anteil von 23 % an Beiträgen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, das sind 283 Artikel (davon befassen sich 44, also 15,6 % mit Integration). Von den 23 % wiederum sind ein Fünftel, also 60 Beiträge, empirische Arbeiten, wobei nicht ausgewiesen wird, wie viele sich davon mit Integration befassen. Hochgerechnet auf den Untersuchungszeitraum der EBD würde sich eine Anzahl von 114 Forschungsbeiträgen ergeben, was erstens nur etwas mehr als die Hälfte der Beiträge in der EBD ausmacht und sich zweitens auf fünf Fachzeitschriften und ein Elffaches an untersuchten Beiträgen bezieht.

Diese Zahlen verdeutlichen die Bedeutung meiner Analyse der EBD. Es zeigt sich ganz klar, dass dieses fachrichtungsspezifische Journal im Vergleich zu allgemein-sonderpädagogischen Fachzeitschriften viel mehr Raum für die Thematisierung und Erforschung des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung bietet und die Ergebnisse gebündelt veröffentlicht werden.

9.3 Die Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf als Grenze von Inklusion?

Das Fragezeichen hinter der Überschrift soll verdeutlichen, dass aus meiner Sicht nicht von Inklusion gesprochen werden kann, wenn gleichzeitig darüber nachgedacht wird, welche Personengruppen nicht für die Inklusion geeignet sind. Dennoch scheint genau diese Grenzbeurteilung wichtig zu sein, denn das Spannungsfeld zwischen Exklusion und Inklusion ist ein wiederkehrendes Thema in der EBD. Aber auch in der deutschsprachigen Literatur wird immer wieder die Frage aufgeworfen, ob bzw. inwiefern gemeinsamer Unterricht von Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung möglich ist. So hält Myschker (2009, S. 347) Sonderschulen für Schüler*innen mit diesem Förderschwerpunkt für unverzichtbar, wenn „[...] Kinder und Jugendliche durch ihre Umwelt oder durch sich selbst in ihrer Entwicklung bedroht sind“, damit diese adäquate Hilfe erhalten. Allerdings werden

keine Forschungsergebnisse präsentiert, die belegen, dass eine solche Hilfe in exklusiven Settings besser gelingt als in inklusiven. Vielleicht sieht Myschker auch eher die Mitschüler*innen ohne Förderbedarf bedroht, so wie es Reiser (1997, S. 271) tut, der von „[...] als nicht gruppenfähig in Erscheinung treten[den]“ Schüler*innen spricht, die die allgemeine Schule über die Grenzen ihrer pädagogischen Möglichkeiten hinaus bringen (vgl. auch Ahrbeck, 2011, S. 65). Willmann (2015, S. 64) macht anhand des Beispiels Berlin deutlich, dass auch ohne offizielle Schulform für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung der Bedarf an „intensivpädagogischen Betreuungsformen“ (ebd.) vorhanden ist und weiter steigt, in Berlin aber durch „[...] klinische Einrichtungen und Jugendhilfeträger, die schulische und schulersetzen Maßnahmen anbieten“ (ebd.) abgedeckt wird. Da die Versorgung dieser Schüler*innen nun von Einrichtungen aus dem Gesundheits- und Fürsorgesystem erfolgt, sind diese gleichzeitig aus dem Bildungssystem ausgeschlossen. Die Abschaffung der Sonderschulen stellt aus Willmanns Sicht dann ein Exklusionsrisiko dar. Preuss-Lausitz (2013, S. 206) stellt die Frage: „Lassen sich Grenzen der Inklusion für ‚schwierige‘ Kinder finden?“ Er geht jedoch nur auf die von Willmann (2010, S. 73-74) vorgeschlagene Unterteilung in eine Gruppe integrierbarer, „leichter“ Verhaltensauffälligkeiten und eine Gruppe mit schweren Störungen, die einer Sonderbeschulung bedürfen, ein. Preuss-Lausitz (2013, S. 207-208) hält dieser Idee entgegen, dass keine empirische Evidenz dafür vorliegt, derzufolge die Sonderbeschulung diese zweite Gruppe gruppenfähiger, weniger „gestört“ oder leistungstärker macht, da auch in dieser Sonderschulform keine (psycho-)therapeutische Arbeit geleistet wird. Die Analyse der EBD konnte keine eindeutigen empirischen Belege für oder gegen inklusive bzw. exklusive Beschulung zu Tage fördern. Zwar werden auch in der EBD Sonderschulen vereinzelt als unverzichtbar angesehen (vgl. Jahnukainen 2001, S. 162; Lloyd, Stead & Kendrick 2003, S. 87), aber diesen wenigen, qualitativ gewonnenen Forschungsergebnisse sind nicht eindeutiger als die Metaanalyse von Ellinger & Stein (2012).

Es besteht also sowohl im deutschsprachigen Raum als auch in Großbritannien weiterhin der Bedarf, Effekte inklusiver und exklusiver Beschulung zu erforschen, um erstens Aussagen über den optimalen Förderort für Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf treffen sowie zweitens Bedingungen für die inklusive Beschulung dieser Personengruppe ermitteln zu können, wenn als Antwort auf die erste Frage die allgemeine Schule lautet. Denn wenn Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf nicht in der allgemeinen Schule unterrichtet werden (können), muss auch nicht von Inklusion geredet werden.

9.4 Der Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, welche Veränderungen die EBD im Untersuchungszeitraum von 1996-2014 bezüglich unterschiedlicher Beitragsarten durchläuft und welche Themen in der Forschung zu Inklusion und dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung behandelt werden. Obwohl ein breites Themenspektrum abgedeckt wird, befassen sich die einzelnen Beiträge mit sehr spezifischen Problemstellungen, aus denen kein einheitliches Bild entsteht. Die Qualität der Forschung hat erheblichen Verbesserungsbedarf.

Im Vergleich zwischen den in der EBD veröffentlichten Forschungsbeiträgen und dem deutschsprachigen Forschungsstand zeigt sich, dass in der englischsprachigen Forschung konkrete Interventionsmaßnahmen entwickelt und evaluiert werden, die die inklusive Beschulung von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sicherstellen sollen. Im hier dargestellten Forschungsstand in Deutschland sind solche Interventionen nicht vertreten. Mögliche weitere Forschungsvorhaben könnten sich also mit der Frage befassen, welche Interventionsmaßnahmen effektiv sind und vor allem wie ihr Erfolg zustande kommt. Außerdem ließe sich erforschen, wie diese Maßnahmen implementiert werden können. Vielleicht lassen sich somit auch negative Einstellungen allgemeiner Lehrer*innen zum gemeinsamen Unterricht mit Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf verändern, wenn sie ein konkretes Instrumentarium im Unterricht einsetzen können. Das bedeutet also, dass auch die Akzeptanz bestimmter Maßnahmen durch die Lehrer*innen evaluiert werden müsste.

Weitere Forschungsvorhaben ergeben sich daraus, dass – dem Umfang dieser Masterarbeit geschuldet – nur ein kleiner Ausschnitt der Beiträge in der EBD untersucht wurde. Von Interesse könnte im Folgenden die Analyse der Review-Beiträge sein, um zu erforschen, wie sich die Theoriebildung in Ergänzung zum Forschungsstand in Bezug auf Inklusion und den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung darstellt. Eine umfassende Analyse aller Beiträge der EBD könnte zudem darüber Aufschluss geben, ob auch über das Subsample hinaus Erkenntnisse und Überlegungen zur Beschulung von Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht vorliegen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht erfasst wurden. Aus meiner Sicht bietet diese spezifisch zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung veröffentlichende Journal erhebliches Potenzial für weitere umfassende Analysen z. B. bezüglich therapeutischer Ansätze oder interdisziplinärer Arbeit. Um den Forschungsstand innerhalb Großbritanniens zu vergleichen, würde sich eine Analyse

des *British Journal of Special Education* anbieten, wobei diese Zeitschrift nicht ausschließlich zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung veröffentlicht. Ein Vergleich mit einer US-amerikanischen Zeitschrift wie dem renommierten *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* scheint insofern sinnvoll, als dort verstärkt quantitativ geforscht wird und die Ergebnisse der qualitativen Forschung in der EBD ergänzt werden könnten.

Im gesamtgesellschaftlichen Kontext sollte dringend die Folge exklusiver Beschulung auf die gleichberechtigte Teilhabe der Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf an der Gesellschaft erforscht werden. Welchen Einfluss hat die Sonderbeschulung beispielsweise auf die Chancen, einen Ausbildungs- oder Studienplatzes zu erhalten bzw. einen Beruf zu finden? Aber auch weitere Forschung zu Voraussetzungen und Gelingensbedingungen gemeinsamen Unterrichts sind nötig, um herauszufinden, wie die Bedürfnisse aller am Unterrichtsprozess beteiligten Personen berücksichtigt werden können. Wie kann z. B. soziales Lernen in den Unterricht eingebettet werden, um ein lernförderliches Klassenklima zu erzeugen? Welche Präventionsmaßnahmen eignen sich warum als Vorbeugung von als negativ beschriebenen Verhaltensweisen? Und als sehr große und weitgefasste Fragestellung muss erforscht werden, wie Schulen gestaltet sein müssen, um alle Schüler*innen des Einzugsgebietes optimal gemeinsam unterrichten zu können.

10 Das Quellenverzeichnis

- AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin (2014): *Was tun? Sprachhandeln – aber wie? W_ortungen statt Tatenlosigkeit!* Berlin: Humboldt-Universität.
- Ahrbeck, Bernd (2011): *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, Bernd (2014): *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, Bernd; Willmann, Marc (Hrsg.) (2010): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Angermeyer, Matthias C.; Kluge, Hendrik; Riedel-Heller, Steffi G.; Roick, Christiane (2004): *Sozialpsychiatrie ohne Soziologie? Ergebnisse einer Zeitschriftenanalyse*. In: Psychiatrische Praxis 31 (8). S. 420-424.
- Angermeyer, Matthias C.; Winkler, Ines (2001): *Wer, was, wie viel, wo? Eine Analyse der Publikationen deutscher Autoren zu sozialpsychiatrischen Themen in wissenschaftlichen Zeitschriften*. In: Psychiatrische Praxis 28 (8). S. 368-375.
- Arnold, Karl-Heinz (2013): *Von den Schwierigkeiten der Diagnostik „verhaltensgestörter“ Schülerinnen und Schüler*. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) (2013; 2., erweiterte und aktualisierte Auflage): *Schwierige Kinder – schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 26-38.
- Barnett-Page, Elaine; Thomas, James (2009): *Methods for the Synthesis of Qualitative Research: a Critical Review*. In: BMC Medical Research Methodology 9 (Artikelnummer: 59). S. 1-26.
- Barow, Thomas (2013): *Vorbild oder Zerrbild? Außen- und Innenperspektive auf inklusive Bildung in Schweden*. In: Schrbrock, Peter; Erdélyi, Andrea; Gand, Sina (Hrsg.) (2013): *Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik und Inklusion. Individualität und Gemeinschaft als Prinzipien Internationaler Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 130-143.
- Berg, Detlef; Imhof, Margarete; Kollera, Suska; Schmidt, Ursula; Ulber, Daniela (1998): *Häufigkeiten von Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule aus der Sicht der Klassenlehrer*. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 45 (4). S. 280-290.
- Bleidick, Ulrich (1989): *40 Jahre Zeitschrift für Heilpädagogik. Gestaltung, Wandlungen, Tendenzen*. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 40 (12). S. 818-837.
- Bleidick, Ulrich (1999): *Kann die Integration von Grundschulkindern mit Behinderungen im Lernen, mit Sprachproblemen und mit Verhaltensauffälligkeiten gelingen?* In: Die neue Sonderschule 44 (2). S. 124-137.
- Bonfranchi, Riccardo (2011): *Die unreflektierte Integration von Kindern mit geistiger Behinderung verletzt ihre Würde*. In: Teilhabe 50 (2). S. 90-91.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel; Dyson, Alyn (1998): *England: Inclusion and Exclusion in a Competitive System*. In: Booth, Tony; Ainscow, Mel (Hrsg.) (1998): *From Them to Us. An International Study of Inclusion in Education*. London und New York: Routledge. S. 193-225.
- Buchner, Tobias; Koenig, Oliver (2008): *Methoden und eingenommene Blickwinkel in der sonder- und heilpädagogischen Forschung von 1996-2006 – eine Zeitschriftenanalyse*. In: Heilpädagogische Forschung 34 (1). S. 15-34.
- Burgess, Jill (2012): *The Impact of Teaching Thinking Skills as Habits of Mind to Young Children with Challenging Behaviours*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 17 (1). S. 47-63.
- Chong, Stella S.C.; Ng, Kitty K.W. (2011): *Perception of what Works for Teachers of Students with EBD in Mainstream and Special Schools in Hong Kong*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 16 (2). S. 173-188.
- Cole, Ted (2005): *Emotional and Behavioural Difficulties: An Historical Perspective*. In: Clough, Peter; Garner, Philip; Pardeck, John T.; Yuen, Francis (Hrsg.) (2005): *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties*. London: SAGE. S. 31-44.
- Cooper, Harris M.; Hedges, Larry V. (2009): *Research Synthesis as a Scientific Process*. In: Cooper, Harris M.; Hedges, Larry V.; Valentine, Jeffrey C. (Hrsg.) (2009; 2. Auflage): *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis*. New York: Russell Sage Foundation. S. 4-16.
- Cooper, Paul (2008): *Editorial. SEBD 1994-2008 – Reflections of a Departing Editor*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 13 (4). S. 233-234.

- Cooper, Paul; Jacobs, Barbara (2011): *Evidence of Best Practice Models and Outcomes in the Education of Children with Emotional Disturbance/Behavioural Difficulties: An International Review*. Co Meath: National Council for Special Education. Online verfügbar unter http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/7_NCSE_EBD.pdf, zuletzt geprüft am 20.07.2015.
- Couture, Caroline (2013): *The Value of Nurture Groups in Addressing Emotional and Behavioural Difficulties and Promoting School Inclusion*. In: Cole, Ted; Daniels, Harry; Visser, John (Hrsg.) (2013): *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties*. Abingdon: Routledge. S. 264-271.
- Cullen-Powell, Lesley; Barlow, Julie; Bagh, Jagrup (2005): *The Self-Discovery Programme for Children with Special Educational Needs in Mainstream Primary and Secondary Schools. An Exploratory Study*. In: *Emotional and Behavioural Difficulties* 10 (3). S. 189-201.
- Department for Education (DfE) (2014): *Special Educational Needs in England: January 2014*. London: Department for Education (SFR26/2014). Online verfügbar unter https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/362704/SFR26-2014_SEN_06102014.pdf, zuletzt geprüft am 20.06.2015.
- Dixon-Woods, Mary; Cavers, Debbie; Agarwal, Shona; Annandale, Ellen; Arthur, Antony; Harvey, Janet; Hsu, Ron; Katbamna, Savita; Olsen, Richard; Smith, Lucy; Riley, Richard; Sutton, Alex J. (2006): *Conducting a Critical Interpretive Synthesis of the Literature on Access to Healthcare by Vulnerable Groups*. In: *BMC Medical Research Methodology* 6 (Artikelnummer: 35). S. 1-13.
- Doikou-Avlidou, Maro; Dadatsi, Katerina (2013): *Enhancing Social Integration of Immigrant Pupils at Risk for Social, Emotional and/or Behavioural Difficulties. The Outcomes of a Small-Scale Social-Emotional Learning Programme*. In: *Emotional and Behavioural Difficulties* 18 (1). S. 3-23.
- Dreher, Walther (2012): *Winds of change – Inklusion wollen*. In: Breyer, Cornelius; Fohrer, Günther; Goschler, Walter; Heger, Manuela; Kießling, Christina; Ratz, Christoph (Hrsg.) (2012): *Sonderpädagogik und Inklusion*. Oberhausen: Athena (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, 26). S. 27-41.
- Ellinger, Stephan; Stein, Roland (2012): *Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. In: *Empirische Sonderpädagogik* 4 (2). S. 85-109.
- Evans, Jennifer; Harden, Angela; Thomas, James (2004): *What are Effective Strategies to Support Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties (EBD) in Mainstream Primary Schools? Findings from a Systematic Review of Research*. In: *Journal of Research in Special Educational Needs* 4 (1). S. 2-16.
- Feuser, Georg (2012): *Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“*. Keine Sache der Beliebigkeit, nicht nur in Bremen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (12). S. 492-502.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) (2012a): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2012b): *Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick*. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) (2012): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 13-29.
- Flissikowski, Renate; Kluge, Karl-Josef; Schauerhammer, Klaus (1980): *Vom Prügelstock zur Erziehungsklasse für „schwierige“ Kinder. Zur Sozialgeschichte abweichenden Verhaltens in der Schule*. München: Minerva.
- Friebertshäuser, Barbara; Seichter, Sabine (2013): *Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung*. In: Friebertshäuser, Barbara; Seichter, Sabine (Hrsg.) (2013): *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 9-19.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara; Gasteiger, Christian (1997): *Die Bedeutung der sozialen Stellung in der Gruppe der Gleichaltrigen für die Entwicklung der Kinder*. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie* 25. S. 234-246.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara; Julius, Henri; Klicpera, Christian (Hrsg.) (2008): *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen u. a.: Hogrefe
- Gaus, Wilhelm (2005; 5. Auflage): *Dokumentations- und Ordnungslehre. Theorie und Praxis des Information Retrieval*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Gerrard, Brendan (2005): *City of Glasgow Nurture Group Pilot Scheme Evaluation*. In: *Emotional and Behavioural Difficulties* 10 (4). S. 245-253.

- Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. Online verfügbar unter [http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl#__bgbl__%2F%2F*\[%40attr_id%3D%27bgbl208s1419.pdf%27\]__1434707085655](http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl#__bgbl__%2F%2F*[%40attr_id%3D%27bgbl208s1419.pdf%27]__1434707085655), zuletzt geprüft am 19.06.2015.
- Goetze, Herbert (2008): *Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktion und Fakten. Reprint mit neuen Vorbemerkungen*. In: Heilpädagogik online 7 (2). S. 32-53. Online verfügbar unter http://www.sonderpaedagog.de/hpo/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf, zuletzt geprüft am 15.06.2015.
- Goetze, Herbert; Gatzemeyer, Uta (1992): *Verhaltensgestörtenpädagogik im Spiegel der Fachzeitschriftenliteratur. Eine Inhaltsanalyse*. In: Heilpädagogische Forschung 18 (1). S. 11-21.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2007; 2., durchgesehene und erweiterte Auflage): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goodman, R. L.; Burton, D. M. (2010): *The Inclusion of Students with BESD in Mainstream Schools. Teachers' Experiences of and Recommendations for Creating a Successful Inclusive Environment*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 15 (3). S. 223-237.
- Göppel, Rolf (1989): „Der Friederich, der Friederich ...“ – Das Bild des „schwierigen Kindes“ in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts. Würzburg: Edition Bentheim.
- Göppel, Rolf (2010): *Von der „sittlichen Verwilderung“ zu „Verhaltensstörungen“ – Zur Begriffs- und Ideengeschichte der pädagogischen Reflexion über „schwierige Kinder“*. In: Ahrbeck, Bernd; Willmann, Marc (Hrsg.) (2010): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 11-26.
- Green, Bart N.; Johnson, Claire D.; Adams, Alan (2006): *Writing Narrative Literature Reviews for Peer-Reviewed Journals. Secrets of the Trade*. In: Journal of Chiropractic Medicine 5 (3). S. 101-117.
- Hallam, Susan; Rogers, Lynne; Rhamie, Jasmine (2010): *Staff Perceptions of the Success of an Alternative Curriculum: Skill Force*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 15 (1). S. 63-74.
- Hartke, Bodo (2005): *Schulische Prävention – welche Maßnahmen haben sich bewährt?* In: Ellinger, Stephan; Wittrock, Manfred (Hrsg.) (2005): *Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte, Forschung, Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 11-37.
- Hatton, Lucy Ann (2013): *Disciplinary Exclusion. The Influence of School Ethos*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 18 (2). S. 155-178.
- Häußler, Michael (2012): „... wie hast du's mit der Inklusion?“ *Der Umgang mit Widersprüchen und Ungewissheiten als Herausforderung an die Professionalität von Geistigbehindertenpädagogen*. In: Breyer, Cornelius; Fohrer, Günther; Goschler, Walter; Heger, Manuela; Kießling, Christina; Ratz, Christoph (Hrsg.) (2012): *Sonderpädagogik und Inklusion*. Oberhausen: Athena. S. 175-187.
- Hayden, Carol (2001): *Social Exclusion and Exclusion from Schools*. In: Visser, John; Daniels, Harry; Cole, Ted (Hrsg.) (2001): *Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream Schools*. Amsterdam u. a.: Jai. S. 113-128.
- Hayden, Carol; Pike, Sue (2005): *Including Positive Handling Strategies within Training in Behaviour Management. The Team-Teach Approach*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 10 (3). S. 173-187.
- Hennemann, Thomas; Hillenbrand, Clemens; Franke, Sebastian; Hens, Sonja; Grosche, Michael; Pütz, Kathrin (2012): *Kinder unter erhöhten emotional-sozialen und kognitiven Risiken als Herausforderung für die Inklusion. Evaluation einer selektiven Präventionsmaßnahme in der schulischen Eingangsstufe*. In: Empirische Sonderpädagogik 4 (2). S. 129-146.
- Hinz, Andreas (2011): *Unbelegte Behauptungen und uralte Klischees – oder: Krisensymptome der Heilpädagogik*. In: Teilhabe 50 (3). S. 119-122.
- Hölling, Heike; Erhart, Michael; Ravens-Sieberer, Ulrike; Schlack, Robert (2007): *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS)*. In: Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz 50 (5-6). S. 784-793.
- Horn, Klaus-Peter; Tenorth, Heinz-Elmar; Helm, Ludger (1994): *Zur Klassifikation des Wissens der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. In: Horn, Klaus-Peter; Wigger, Lothar (Hrsg.) (1994): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Deutscher Studien Verlag. S. 237-268.

- Humphrey, Neil; Brooks, A. George (2006): *An Evaluation of a Short Cognitive-Behavioural Anger Management Intervention for Pupils at Risk of Exclusion*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 11 (1). S. 5-23.
- Ihle, Wolfgang; Esser, Günter (2002): *Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede*. In: Psychologische Rundschau 53 (4). S. 159-169.
- Jackson, Gregg B. (1980): *Methods for Integrative Reviews*. In: Review of Educational Research 50 (3). S. 438-460.
- Jahnukainen, Markku (2001): *Experiencing Special Education. Former Students of Classes for the Emotionally and Behaviorally Disordered Talk about their Schooling*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 6 (3). S. 150-166.
- Jennessen, Sven; Wagner, Michael (2012): *Alles so schön bunt hier!? Grundlegendes und Spezifisches zur Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive*. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63 (8). S. 335-344.
- Kauffman, James M.; Hallahan, Daniel P. (Hrsg.) (2005; 2. Auflage): *The Illusion of Full Inclusion. A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon*. Austin: Pro-Ed.
- Kelly, Natasha A. (2010): „Rasse“ – in der Wissenschaft, im Alltag und in der Politik. In: Nduka-Agwu, Adibeli; Hornscheidt, Lann (Hrsg.) (2010): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. S. 344-350.
- Kluge, Karl-Josef (1975): *Sie prügeln sich und leisten wenig. Verhaltensauffällige in Grund- und Hauptschulen. Eine Chance für gute Lehrer*. Neuburgweier: Schindele.
- Kobi, Emil E. (2008): *Alternative Integration als integrierte Alternative? Assoziationen zum Interview mit Konrad Bundschuh: „Es gibt keine Alternative zur schulischen Integration...“*. In: Heilpädagogik online 7 (2). S. 13-28. Online verfügbar unter http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf, zuletzt geprüft am 14.06.2015.
- Koch, Katja; Ellinger, Stephan (Hrsg.) (2015): *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Koschwitz, Hansjürgen (1969): *Zur Methodik der Zeitschriftenanalyse*. In: Jahrbuch der Absatz- und Verbrauchsforschung 15 (2). S. 101-113.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1994): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Em-pfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf, zuletzt geprüft am 18.06.2015.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000): *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf, zuletzt geprüft am 18.06.2015.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991 bis 2000*. o. A.: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok159.pdf>, zuletzt geprüft am 04.06.2015.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994 bis 2003*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Dokumentation177.pdf>, zuletzt geprüft am 18.06.2015.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014a): *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/2014*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_SoPae_Int_2013.pdf, zuletzt geprüft am 18.06.2015.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014b): *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2013/2014*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2013.pdf, zuletzt geprüft am 18.06.2015.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014c): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaefoe_2012.pdf, zuletzt geprüft am 18.06.2015.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004 bis 2013*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_206_SKL_2013.pdf, zuletzt geprüft am 18.06.2015.
- Langfeldt, Hans-Peter; Wember, Franz B. (1994): *30 Jahre Heilpädagogische Forschung: Bestandsaufnahme und inhaltsanalytische Reflexionen*. In: *Heilpädagogische Forschung* 20 (4). S. 187-198.
- Lazerson, David B. (2005): Detention Home Teens as Tutors. A Cooperative Cross-Age Tutoring Pilot Project. In: *Emotional and Behavioural Difficulties* 10 (1). S. 7-15.
- Lindsay, Geoff (2007): *Educational Psychology and the Effectiveness of Inclusive Education/Mainstreaming*. In: *The British Journal of Educational Psychology* 77 (1). S. 1-24.
- Lloyd, Gwynedd; O'Regan, Anne (1999): *Education for Social Exclusion? Issues to do with the Effectiveness of Educational Provision for Young Women with „Social, Emotional and Behavioural Difficulties“*. In: *Emotional and Behavioural Difficulties* 4 (2). S. 38-46.
- Lloyd, Gwynedd; Stead, John; Kendrick, Andrew (2003): *Joined-Up Approaches to Prevent School Exclusion*. In: *Emotional and Behavioural Difficulties* 8 (1). S. 77-91.
- Losen, Daniel J. (2013): *Discipline Policies, Successful Schools, Racial Justice, and the Law*. In: *Family Court Review* 51 (3). S. 388-400.
- Mand, Johannes (2002): *Low Budget Integration für schulschwache und auffällige Schüler – Ergebnisse aus drei Jahren Evaluation*. In: Bundschuh, Konrad (Hrsg.) (2002): *Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 325-334.
- Marx, Rita (1992): *Integrieren oder aussondern. Die Sonderschule in der Sicht von Schülern und Eltern*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Massé, Line; Couture, Caroline; Levesque, Vanessa; Bégin, Jean-Yves (2013): *Impact of a School Consulting Programme Aimed at Helping Teachers Integrate Students with Behavioural Difficulties into Secondary School. Actors' Points of View*. In: *Emotional and Behavioural Difficulties* 18 (3). S. 327-343.
- Mayring, Philipp (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) (2012): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 468-474.
- McKeon, Mike (2001): *Promoting the Inclusion of Students at Risk of Exclusion. An Evaluative Case Study*. In: *Emotional and Behavioural Difficulties* 6 (4). S. 236-250.
- McSherry, Jane (2013): *The Challenge of Assessing and Monitoring the Progress of Children with SEBD. A British Perspective*. In: Cole, Ted; Daniels, Harry; Visser, John (Hrsg.) (2013): *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties*. Abingdon: Routledge. S. 161-169.
- Moser, Vera (Hrsg.) (2013, 2. Auflage): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mowat, Joan Gaynor (2010): *Towards the Development of Self-Regulation in Pupils Experiencing Social and Emotional Behavioural Difficulties (SEBD)*. In: *Emotional and Behavioural Difficulties* 15 (3). S. 189-206.
- Müller, Christoph M. (2008): *Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler*. In: *Heilpädagogik online* 7 (2). S. 66-84. Online verfügbar unter http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf, zuletzt geprüft am 15.06.2015.
- Müller, Thomas (2013): *Schule zur Erziehungshilfe – inklusive Schulen?* In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 82 (1). S. 35-45.
- Myschker, Norbert (1999): *Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen*. In: Ortmann, Monika; Myschker, Norbert (Hrsg.) (1999): *Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 238-284.
- Myschker, Norbert (2009; 6. Auflage): *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Myschker, Norbert; Stein, Roland (2014; 7., überarbeitete und erweiterte Auflage): *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nathan, Peter E.; Gorham, Jack M. (Hrsg) (2002, 2. Auflage): *A Guide to Treatments that Work*. Oxford: Oxford University Press
- Neukäter, Heinz (1989): *Re-Integration*. In: Goetze, Herbert; Neukäter, Heinz (Hrsg.) (1989): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Berlin: Spiess (Edition Marhold). S. 261-270.
- Nduka-Agwu, Adibeli; Hornscheidt, Lann (2010): *Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache*. In: Nduka-Agwu, Adibeli; Hornscheidt, Lann (Hrsg.) (2010): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. S. 11-49
- Opp, Günther (2003): *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Osler, Audrey; Osler, Chay (2002): *Inclusion, Exclusion and Children's Rights. A Case Study of a Student with Asperger Syndrome*. In: *Emotional and Behavioural Difficulties* 7 (1). S. 35-54.
- Petermann, Ulrike (1993): *Sonderschulen für verhaltensgestörte Kinder in der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Heilpädagogische Forschung* 19 (1). S. 1-11.
- Polat, Filiz; Farrell, Peter (2002): *What was it Like for You? Former Pupils' Reflections on their Placement at a Residential School for Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties*. In: *Emotional and Behavioural Difficulties* 7 (2). S. 97-108.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1998): *Bewältigung von Vielfalt – Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung*. In: Hildeschiedt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hrsg.) (1998): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim: Juventa. S. 223-240.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2005a): „Die Kinder werden immer schwieriger! Was kann man tun?“ *Fragen, Annahmen und Wege einer Qualitätsuntersuchung*. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) (2005b): *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 13-27.
- Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) (2005b): *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2013): *Die UN-Behindertenrechtskonvention und die Inklusion „schwieriger“ Kinder*. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) (2013; 2., erweiterte und aktualisierte Auflage): *Schwierige Kinder – schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 204-220.
- Preuss-Lausitz, Ulf; Textor, Annette (2006): *Verhaltensauffällige Kinder sinnvoll integrieren – eine Alternative zur Schule für Erziehungshilfe*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 57 (1). S. 2-8.
- Projektgruppe emsoz (2005): *Schlussfolgerungen für die Organisation einer verbesserten Förderung verhaltensschwieriger Schülerinnen und Schüler*. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) (2005b): *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 247-261.
- Reiser, Helmut (1997): *Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 48 (7). S. 266-275.
- Reiser, Helmut (2002): *Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder*. In: *Behindertenpädagogik* 41 (4). S. 402-417.
- Reiser, Helmut; Willmann, Marc (2013): *Integrierte und ambulante Formen der Unterstützung bei Erziehungsschwierigkeiten in der Schule*. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) (2013; 2., erweiterte und aktualisierte Auflage): *Schwierige Kinder – schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 154-168.
- Rittmeyer, Christel (2012): *Zum Stellenwert der Sonderpädagogik und den zukünftigen Aufgaben von Sonderpädagogen in inklusiven Settings nach den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention*. In: Breyer, Cornelius; Fohrer, Günther; Goschler, Walter; Heger, Manuela; Kießling, Christina; Ratz, Christoph (Hrsg.) (2012): *Sonderpädagogik und Inklusion*. Oberhausen: Athena. S. 43-58.
- Routledge Taylor & Francis (o. J.): *Aims & Scope*. URL: <http://www.tandfonline.com/action/journalInformation?show=aimsScope&journalCode=rebd20#.VNp2Qi43R2A>, letzter Zugriff: 04.07.2015.

- Saueressig, Karlheinz (1996): *Arbeitsbedingungen und Arbeitsbeanspruchungen von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an den Schulen für Erziehungshilfe in Nordrhein-Westfalen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Scanlon, Geraldine; Barnes-Holmes, Yvonne (2013): *Changing Attitudes. Supporting Teachers in Effectively Including Students with Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream Education*. In: *Emotional and Behavioural Difficulties* 18 (4). S. 374-395.
- Schildmann, Ulrike (1998): *International vergleichende Behindertenpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechterdimension. Analyse von Beiträgen einer ausgewählten Fachzeitschrift (Behindertenpädagogik, 1987-1997)*. In: *Behindertenpädagogik* 37 (4). S. 322-341.
- Schlee, Jörg (2001): *Ist die sonderpädagogische Forschung in Deutschland provinziell und rückständig?* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 52 (8). S. 331-334.
- Schmid, Andrea Christine (2003): *Stress, Burnout und Coping. Eine empirische Studie an Schulen zur Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, Wayne (1996): *Historische Wurzeln der Schule für Erziehungshilfe und deren Entwicklung zur Sonderschule*. Frankfurt am Main: Lang (Europäische Hochschulschriften, 664).
- Schnelling, Kate; Dew-Hughes, Denise (2002): *A Solution to Exclusion. A Total Involvement Model to Support Pupils and Reduce Exclusions*. In: *Emotional and Behavioural Difficulties* 7 (4). S. 229-240.
- Schöler, Jutta (2009): *Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Schumann, Brigitte (2009): *Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts*. In: *Pädagogik* 61 (2). S. 51-53.
- Seel, Norbert M.; Pirnay-Dummer, Pablo; Ifenthaler, Dirk (2009): *Quantitative Bildungsforschung*. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.) (2009; 2., überarbeitete und erweiterte Auflage): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 551-570.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) (2015): *Blickpunkt Schule. Schuljahr 2014/2015*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Online verfügbar unter http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungsstatistik/blickpunkt_schule_2014_15.pdf?start&ts=1428586506&file=blickpunkt_schule_2014_15.pdf, zuletzt geprüft am 14.06.2015.
- Sewell, Tony (2001): *Behaviour, Race and Inclusion. Getting Inside the Black Child and not Finding Darwin*. In: *Emotional and Behavioural Difficulties* 6 (3). S. 167-185.
- Sherbourne, Sue (1998): *An Investigation of Mainstream Staff Perceptions of On-site EBD Units*. In: *Emotional and Behavioural Difficulties* 3 (2). S. 29-38.
- Speck, Otto (2011a; 2. Auflage): *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München: Reinhardt.
- Speck, Otto (2011b): *Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 61 (3). S. 84-91.
- Sproson, Bob (1997): *What Role can be Fulfilled by an External Support Teacher to Maintain Students who Present Mainstream Schools with Behavior Management Difficulties*. In: *Emotional and Behavioural Difficulties* 2 (2). S. 4-13.
- Stein, Roland (2012): *Unlösbar oder gar kein Problem...? Die inklusive Beschulung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher*. In: Breyer, Cornelius; Fohrer, Günther; Goschler, Walter; Heger, Manuela; Kießling, Christina; Ratz, Christoph (Hrsg.) (2012): *Sonderpädagogik und Inklusion*. Oberhausen: Athena. S. 189-198.
- Stein, Roland; Ellinger, Stephan (2015): *Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. In: Stein, Roland; Müller, Thomas (Hrsg.) (2015): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 76-109.
- Stein, Roland; Müller, Thomas (2015a): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – zur Einleitung*. In: Stein, Roland; Müller, Thomas (Hrsg.) (2015): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 11-18.
- Stein, Roland; Müller, Thomas (2015b): *Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand*. In: Stein, Roland; Müller, Thomas (Hrsg.) (2015): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 19-43.
- Stein, Roland; Stein, Alexandra (2014; 2. Auflage): *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Tabatt-Hirschfeldt, Andrea (Hrsg.) (2009): *Soziale Arbeit und ihre Träger. Eine Fachzeitschriftenanalyse*. Oldenburg: Paulo Freire.
- Textor, Annette (2008): „Der lenkt uns ab und sagt Ausdrücke – aber wir hören nicht drauf.“ *Ergebnisse zur Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus einem Berliner Forschungsprojekt*. In: Heilpädagogik online 7 (2). S. 85-116. Online verfügbar unter http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf, zuletzt geprüft am 15.06.2015.
- Tudor, Alyosxa (2010): *Rassismus und Migratismus: Die Relevanz einer kritischen Differenzierung*. In: Nduka-Agwu, Adibeli; Hornscheidt, Lann (Hrsg.) (2010): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. S. 396-420.
- Vereinte Nationen (o. J.): 15. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Online verfügbar unter <https://treaties.un.org/doc/Publication/MTDSG/Volume%20I/Chapter%20IV/IV-15.en.pdf>, zuletzt geprüft am 25.05.2015.
- Visser, John; Dubsky, Rachel (2009): *Peer Attitudes to SEBD in a Secondary Mainstream School*. In: Emotional & Behavioural Difficulties 14 (4). S. 315-324.
- Voigt, Ulrich (1998): *Empirische Untersuchungen zum Rückschulungserfolg von Schülern mit Verhaltensstörungen*. Hamburg: Kovač.
- Wacker, Elisabeth; Wedel, Ute (1999): *Behindertenhilfe und Soziologie im Dialog? Auf den Spuren einer Fachdisziplin und ihrer Leistungen für die Behindertenhilfe in den vergangenen vier Jahrzehnten*. In: Geistige Behinderung 38 (1). S. 30-55.
- Watzke, Birgit; Schulz, Holger; Lupp, Melanie; Stöbel-Richter, Yve (2007): *Welche integrativen und störungsspezifischen Behandlungsansätze sind Gegenstand wissenschaftlicher Beiträge? Eine Literaturübersicht zu psychotherapeutischen Verfahren in deutschsprachigen Zeitschriften*. In: Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie 57 (12). S. 452-461.
- Weisser, Jan (2004): *Die Themen der Sonderpädagogik in ihren Zeitschriften 1990-2003. Studien zum sonderpädagogischen Wissen*. In: Sonderpädagogik 34 (3). S. 127-137.
- Westling Allodi, Mara (2000): *Self-concept in Children Receiving Special Support at School*. In: European Journal of Special Needs Education 15 (1). S. 69-78.
- Wilkinson, Lee A. (2005): *An Evaluation of Conjoint Behavioral Consultation as a Model for Supporting Students with Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream Classrooms*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 10 (2). S. 119-136.
- Willmann, Marc (2005): *Schulen für Erziehungshilfe – Survey 2004/05. Eine bundesweite Totalerhebung der Schule für Erziehungshilfe in Deutschland: Vergleich von Bundes- und Ländereergebnissen*. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56 (11). S. 442-455.
- Willmann, Marc (2010): *Schulische Erziehungshilfe*. In: Ahrbeck, Bernd; Willmann, Marc (Hrsg.) (2010): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 67-75.
- Willmann, Marc (2015): *Zur geschichtlichen Entwicklung der schulischen Erziehungshilfe*. In: Stein, Roland; Müller, Thomas (Hrsg.) (2015): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 44-75.
- Wocken, Hans (1993): *Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen*. In: Gehrmann, Petra; Hüwe, Birgit (Hrsg.) (1993): *Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Bochumer Symposium 1992*. Essen: Neue Deutsche Schule. S. 86-106.
- Zupp, Gerhard (2009): *Interview: Ist die inklusive Schule der Weg zur inklusiven Gesellschaft?* In: Die Sprachheilarbeit 54 (5). S. 237-239.

11 Das Verzeichnis der Forschungsbeiträge des Subsamples

SEBDA-1997-06:

Sproson, Bob (1997): *What Role can be Fulfilled by an External Support Teacher to Maintain Students who Present Mainstream Schools with Behavior Management Difficulties*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 2 (2). S. 4-13.

SEBDA-1998-08

Pace, Mick (1998): *Evaluating the Needs of a Birmingham Secondary School's Troubled Students and School's Working Responses to Them: „The Value of Listening“*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 3 (2). S. 14-22.

SEBDA-1998-10:

Sherbourne, Sue (1998): *An Investigation of Mainstream Staff Perceptions of On-site EBD Units*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 3 (2). S. 29-38.

SEBDA-1998-12:

Wise, Sue; Upton, Graham (1998): *The Perceptions of Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties of Their Mainstream Schooling*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 3 (3). S. 3-12.

SEBDA-1999-11:

Lloyd, Gwynedd; O'Regan, Anne (1999): *Education for Social Exclusion? Issues to do with the Effectiveness of Educational Provision for Young Women with „Social, Emotional and Behavioural Difficulties“*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 4 (2). S. 38-46.

SEBDA-2001-10:

Jahnukainen, Markku (2001): *Experiencing Special Education. Former Students of Classes for the Emotionally and Behaviorally Disordered Talk about their Schooling*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 6 (3). S. 150-166.

SEBDA-2001-11:

Sewell, Tony (2001): *Behaviour, Race and Inclusion. Getting Inside the Black Child and not Finding Darwin*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 6 (3). S. 167-185.

SEBDA-2001-14:

McKeon, Mike (2001): *Promoting the Inclusion of Students at Risk of Exclusion. An Evaluative Case Study*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 6 (4). S. 236-250.

SEBDA-2002-03:

Osler, Audrey; Osler, Chay (2002): *Inclusion, Exclusion and Children's Rights. A Case Study of a Student with Asperger Syndrome*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 7 (1). S. 35-54.

SEBDA-2002-06:

Polat, Filiz; Farrell, Peter (2002): *What was it Like for You? Former Pupils' Reflections on their Placement at a Residential School for Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 7 (2). S. 97-108.

SEBDA-2003-01:

Turner, Claire (2003): *How Effective and Inclusive is the School's Behaviour Policy?* In: Emotional and Behavioural Difficulties 8 (1). S. 7-18.

SEBDA-2003-02:

Turner, Eileen; Waterhouse, Steve (2003): *Towards Inclusive Schools. Sustaining Normal In-School Careers. An Alternative to Pupil Exclusions*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 8 (1). S. 19-31.

SEBDA-2003-05:

Shearman, Sarah (2003): *What is the Reality of „Inclusion“ for Children with Emotional and Behavioural Difficulties in the Primary Classroom?* In: Emotional and Behavioural Difficulties 8 (1). S. 53-76.

SEBDA-2003-06:

Lloyd, Gwynedd; Stead, Joan; Kendrick, Andrew (2003): *Joined-up Approaches to Prevent School Exclusion*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 8 (1). S. 77-91.

SEBDA-2003-08:

McDonald, Tim; Thomas, Gary (2003): *Parents' Reflections on their Children Being Excluded*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 8 (2). S. 108-119.

SEBDA-2005-01:

Lazerson, David (2005): *Detention Home Teens as Tutors. A Cooperative Cross-Age Tutoring Pilot Project*. In: Emotional & Behavioural Difficulties 10 (1). S. 7-15.

SEBDA-2005-08:

Wilkinson, Lee A. (2005): *An Evaluation of Conjoint Behavioral Consultation as a Model for Supporting Students with Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream Classrooms*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 10 (2). S. 119-136.

SEBDA-2005-10:

Hayden, Carol; Pike, Sue (2005): *Including Positive Handling Strategies within Training in Behaviour Management. The Team-Teach Approach*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 10 (3). S. 173-187.

SEBDA-2005-11:

Cullen-Powell, Lesley; Barlow, Julie; Bagh, Jagrup (2005): *The Self-Discovery Programme for Children with Special Educational Needs in Mainstream Primary and Secondary Schools. An Exploratory Study*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 10 (3). S. 189-201.

SEBDA-2005-14:

Gerrard, Brendan (2005): *City of Glasgow Nurture Group Pilot Scheme Evaluation*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 10 (4). S. 245-253.

SEBDA-2006-01:

Humphrey, Neil; Brooks, A. George (2006): *An Evaluation of a Short Cognitive-Behavioural Anger Management Intervention for Pupils at Risk of Exclusion*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 11 (1). S. 5-23.

SEBDA-2007-18:

Willmann, Marc (2007): *The Forgotten Schools. Current Status of Special Schools for Pupils with Social, Emotional and Behavioural Difficulties in Germany. A Complete National Survey*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 12 (4). S. 299-318.

SEBDA-2007-19:

Scope, Alison; Empson, Janet; McHale, Sue; Nabuzoka, Dabie (2007): *The Identification of Children with Behavioural Manifestations of Inattention, Hyperactivity and Impulsivity in Mainstream School. The Development of the Scope Classroom Observation Checklist*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 12 (4). S. 319-332.

SEBDA-2008-11:

Wheeler, Linda; Pumfrey, Peter; Wakefield, Peter; Quill, Wendy (2008): *ADHD in schools. Prevalence, multi-professional involvements and school training needs in an LEA*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 13 (3). S. 163-177.

SEBDA-2009-10:

Burton, D. M.; Bartlett, S. J.; Anderson de Cuevas, R. (2009): *Are the Contradictions and Tensions that have Characterised Educational Provision for Young People with Behavioural, Emotional and Social Difficulties a Persistent Feature of Current Policy?* In: Emotional and Behavioural Difficulties 14 (2). S. 141-155.

SEBDA-2009-21:

Visser, John; Dubsky, Rachel (2009): *Peer Attitudes to SEBD in a Secondary Mainstream School*. In: Emotional & Behavioural Difficulties 14 (4). S. 315-324.

SEBDA-2010-05:

Frances, Jane; Potter, Julie (2010): *Difference and Inclusion. Beyond Disfigurement – the Impact of Splitting on Pupils' Social Experience of Inclusive Education*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 15 (1). S. 49-61.

SEBDA-2010-06:

Hallam, Susan; Rogers, Lynne; Rhamie, Jasmine (2010): *Staff Perceptions of the Success of an Alternative Curriculum: Skill Force*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 15 (1). S. 63-74.

SEBDA-2010-12:

Mainwaring, Deborah; Hallam, Susan (2010): „Possible Selves“ of Young people in a Mainstream Secondary School and a Pupil Referral Unit. A Comparison. In: Emotional and Behavioural Difficulties 15 (2). S. 153-169.

SEBDA-2010-14:

Mowat, Joan Gaynor (2010): *Towards the Development of Self-Regulation in Pupils Experiencing Social and Emotional Behavioural Difficulties (SEBD)*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 15 (3). S. 189-206.

SEBDA-2010-16:

Goodman, R. L.; Burton, D. M. (2010): *The Inclusion of Students with BESD in Mainstream Schools. Teachers' Experiences of and Recommendations for Creating a Successful Inclusive Environment*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 15 (3). S. 223-237.

SEBDA-2011-11:

Chong, Stella S.C.; Ng, Kitty K.W. (2011): *Perception of what Works for Teachers of Students with EBD in Mainstream and Special Schools in Hong Kong*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 16 (2). S. 173-188.

SEBDA-2012-04:

Burgess, Jill (2012): *The Impact of Teaching Thinking Skills as Habits of Mind to Young Children with Challenging Behaviours*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 17 (1). S. 47-63.

SEBDA-2013-01:

Doikou-Avlidou, Maro; Dadatsi, Katerina (2013): *Enhancing Social Integration of Immigrant Pupils at Risk for Social, Emotional and/or Behavioural Difficulties. The Outcomes of a Small-Scale Social-Emotional Learning Programme*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 18 (1). S. 3-23.

SEBDA-2013-10:

Hatton, Lucy Ann (2013): *Disciplinary Exclusion. The Influence of School Ethos*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 18 (2). S. 155-178.

SEBDA-2013-20:

Pillay, Jace; Dunbar-Krige, Helen; Mostert, Jacques (2013): *Learners with Behavioural, Emotional and Social Difficulties' Experiences of Reintegration into Mainstream Education*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 18 (3). S. 310-326.

SEBDA-2013-21:

Massé, Line; Couture, Caroline; Levesque, Vanessa; Bégin, Jean-Yves (2013): *Impact of a School Consulting Programme Aimed at Helping Teachers Integrate Students with Behavioural Difficulties into Secondary School. Actors' Points of View*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 18 (3). S. 327-343.

SEBDA-2013-23:

Scanlon, Geraldine; Barnes-Holmes, Yvonne (2013): *Changing Attitudes. Supporting Teachers in Effectively Including Students with Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream Education*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 18 (4). S. 374-395.

SEBDA-2014-11:

Shillingford, Shani; Karlin, Nancy (2014): *Preservice Teachers' Self Efficacy and Knowledge of Emotional and Behavioural Disorders*. In: Emotional and Behavioural Difficulties 19 (2). S. 176-194.

|| 12 Die Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Masterarbeit zum Thema „Ein Spannungsfeld: ‚The Illusion of Full Inclusion‘ oder ‚The Solution to Exclusion‘? – Eine systematische Auswertung der Zeitschrift *Emotional and Behavioural Difficulties* für die Jahrgänge 1996-2014 zum internationalen Forschungsstand der schulischen Inklusion beim Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ in der gesetzten Frist selbstständig verfasst, keine anderen Hilfsmittel verwendet und Zitate sowie inhaltliche Entlehnungen unter genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Berlin, den 07.08.2015

Georg Michel Seeliger

13 Der Anhang

Das Anhangsverzeichnis

1 Die 39 Forschungsbeiträge mit laufender Nummer und Thema.....	I
2 Zuordnungen zur Kategorie Förderort.....	IV
3 Zuordnungen zur Kategorie Sichtweise.....	VI
4 Zuordnungen zur Kategorie Informationslieferant*innen.....	VIII
5 Zuordnungen zu den Kategorien Diskriminierungsfaktoren und Förderprogrammatik.....	X
6 Zuordnungen zur Kategorie Erscheinungsform.....	XII
7 Zuordnungen zur Kategorie sonstige Themen.....	XIV
8 Zuordnungen zur Kategorie Land.....	XVI
9 Zuordnungen zur Kategorie Forschungsmethodik.....	XVIII
9.1 Zuordnungen zur Unterkategorie Stichprobe.....	XX

1 Die 39 Forschungsbeiträge mit laufender Nummer und Thema

Laufende Nr.	Heft	Seiten	Autor*innen	Titel	Thema:
SEBDA-1997-06	2	4-13	Sproson, Bob	What Role can be Fulfilled by an External Support Teacher to Maintain Students who Present Mainstream Schools with Behavior Management Difficulties	Rolle von Ambulanzlehrer*innen zum Verbleib von Schüler*innen mit FS em soz E in Regelschule
SEBDA-1998-08	2	14-22	Pace, Mick	Evaluating the Needs of a Birmingham Secondary School's Troubled Students and School's Working Responses to Them: „The Value of Listening“	Bedarf der schwierigen Schüler*innen einer Regelschule und Antworten darauf
SEBDA-1998-10	2	29-38	Sherbourne, Sue	An Investigation of Mainstream Staff Perceptions of On-site EBD Units	Regelschullehrer*innen-Sicht auf „On-site Units“
SEBDA-1998-12	3	3-12	Wise, Sue; Upton, Graham	The Perceptions of Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties of Their Mainstream Schooling	Sicht der Schüler*innen mit FS em soz E auf ihre Regelbeschulung
SEBDA-1999-11	2	38-46	Lloyd, Gwynedd; O'Regan, Anne	Education for Social Exclusion? Issues to do with the Effectiveness of Educational Provision for Young Women with „Social, Emotional and Behavioural Difficulties“	Effektivität von Angeboten für Schülerinnen mit FS em soz E
SEBDA-2001-10	3	150-166	Jahnukainen, Markku	Experiencing Special Education. Former Students of Classes for the Emotionally and Behaviorally Disordered Talk about their Schooling	Sicht der Schüler*innen mit FS em soz E auf ihre Regelbeschulung
SEBDA-2001-11	3	167-185	Sewell, Tony	Behaviour, Race and Inclusion. Getting Inside the Black Child and not Finding Darwin	Zusammenhang von ethnischer Herkunft, Verhalten und Inklusion
SEBDA-2001-14	4	236-250	McKeon, Mike	Promoting the Inclusion of Students at Risk of Exclusion. An Evaluative Case Study	Verbesserung der Inklusion von Schüler*innen mit Exklusionsrisiko
SEBDA-2002-03	1	35-54	Osler, Audrey; Osler, Chay	Inclusion, Exclusion and Children's Rights. A Case Study of a Student with Asperger Syndrome	Menschenrecht auf gemeinsame Beschulung
SEBDA-2002-06	2	97-108	Polat, Filiz; Farrell, Peter	What was it Like for You? Former Pupils' Reflections on their Placement at a Residential School for Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties	Sicht der Schüler*innen mit FS em soz E auf ihre Sonderbeschulung
SEBDA-2003-01	1	7-18	Turner, Claire	How Effective and Inclusive is the School's Behaviour Policy	Effektivität der Schulstrategie zum Verhalten
SEBDA-2003-02	1	19-31	Turner, Eileen; Waterhouse, Steve	Towards Inclusive Schools. Sustaining Normal In-School Careers. An Alternative to Pupil Exclusions	Abbau von Exklusion
SEBDA-2003-05	1	53-76	Shearman, Sarah	What is the Reality of „Inclusion“ for Children with Emotional and Behavioural Difficulties in the Primary Classroom?	Erfahrungen von Schüler*innen mit FS em soz E in der Regelschule
SEBDA-2003-06	1	77-91	Lloyd, Gwynedd; Stead, Joan; Kendrick, Andrew	Joined-up Approaches to Prevent School Exclusion	Institutionenübergreifende Maßnahmen zur Verhinderung von Exklusion
SEBDA-2003-08	2	108-119	McDonald, Tim; Thomas, Gary	Parents' Reflections on their Children Being Excluded	Sicht der Eltern auf die Exklusion ihrer Kinder

Laufende Nr.	Heft	Seiten	Autor*innen	Titel	Thema:
SEBDA-2005-01	1	7-15	Lazerson, David B.	Detention Home Teens as Tutors. A Cooperative Cross-Age Tutoring Pilot Project	Straffällige Jugendliche als Tutor*innen für Schüler*innen mit FS em soz E
SEBDA-2005-08	2	119-136	Wilkinson, Lee A.	An Evaluation of Conjoint Behavioral Consultation as a Model for Supporting Students with Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream Classrooms	Evaluation eines Beratungsansatzes für die Unterstützung von Schüler*innen mit FS em soz E in der Regelschule
SEBDA-2005-10	3	173-187	Hayden, Carol; Pike, Sue	Including Positive Handling Strategies within Training in Behaviour Management. The Team-Teach Approach	Training für positive Problemlösestrategien
SEBDA-2005-11	3	189-201	Cullen-Powell, Lesley; Barlow, Julie; Bagh, Jagrup	The Self-Discovery Programme for Children with Special Educational Needs in Mainstream Primary and Secondary Schools. An Exploratory Study	Selbstwahrnehmungsprogramm für Schüler*innen mit FS em soz E in der Regelschule
SEBDA-2005-14	4	245-253	Gerrard, Brendan	City of Glasgow Nurture Group Pilot Scheme Evaluation	Evaluation einer „Nurture Group“
SEBDA-2006-01	1	5-23	Humphrey, Neil; Brooks, A. George	An Evaluation of a Short Cognitive-Behavioural Anger Management Intervention for Pupils at Risk of Exclusion	Evaluation eines Wutbewältigungsprogrammes für Schüler*innen mit Exklusionsrisiko
SEBDA-2007-18	4	299-318	Willmann, Marc	The Forgotten Schools. Current Status of Special Schools for Pupils with Social, Emotional and Behavioural Difficulties in Germany. A Complete National Survey	Schule für Erziehungshilfe in Deutschland
SEBDA-2007-19	4	319-332	Scope, Alison; Empson, Janet; McHale, Sue; Nabuzoka, Dabie	The Identification of Children with Behavioural Manifestations of Inattention, Hyperactivity and Impulsivity in Mainstream School. The Development of the Scope Classroom Observation Checklist	Diagnostisches Instrumentarium für hyperaktive Schüler*innen in der Regelschule
SEBDA-2008-11	3	163-177	Wheeler, Linda; Pumfrey, Peter; Wakefield, Peter; Quill, Wendy	ADHD in schools. Prevalence, multi-professional involvements and school training needs in an LEA	Prävalenz und interdisziplinäre Herangehensweise an Hyperaktivität
SEBDA-2009-10	2	141-155	Burton, D. M.; Bartlett, S. J.; Anderson de Cuevas, R.	Are the Contradictions and Tensions that have Characterised Educational Provision for Young People with Behavioural, Emotional and Social Difficulties a Persistent Feature of Current Policy?	Einfluss der aktuellen Politik auf den Umgang mit Schüler*innen mit FS em soz E
SEBDA-2009-21	4	315-324	Visser, John; Dubsky, Rachel	Peer Attitudes to SEBD in a Secondary Mainstream School	Einstellung der gleichaltrigen Mitschüler*innen ohne zu Schüler*innen mit FS em soz E in der Regelschule
SEBDA-2010-05	1	49-61	Frances, Jane; Potter, Julie	Difference and Inclusion. Beyond Disfigurement – the Impact of Splitting on Pupils' Social Experience of Inclusive Education	Differenzen: der Einfluss von Abspaltung auf die sozialen Erfahrungen von Schüler*innen in der Inklusion
SEBDA-2010-06	1	63-74	Hallam, Susan; Rogers, Lynne; Rhamie, Jasmine	Staff Perceptions of the Success of an Alternative Curriculum: Skill Force	Sicht der Lehrer*innen auf alternatives Curriculum für Schüler*innen mit Schulunlust
SEBDA-2010-12	2	153-169	Mainwaring, Deborah; Hallam, Susan	„Possible Selves“ of Young people in a Mainstream Secondary School and a Pupil Referral Unit. A Comparison	Selbstsicht von Schüler*innen in der Regelschule und in der Pupil Referral Unit
SEBDA-2010-14	3	189-206	Mowat, Joan Gaynor	Towards the Development of Self-Regulation in Pupils Experiencing Social and Emotional Behavioural Difficulties (SEBD)	Entwicklung von Selbstregulation bei Schüler*innen mit FS em soz E

Laufende Nr.	Heft	Seiten	Autor*innen	Titel	Thema:
SEBDA-2010-16	3	223-237	Goodman, R. L.; Burton, D. M.	The Inclusion of Students with BESD in Mainstream Schools. Teachers' Experiences of and Recommendations for Creating a Successful Inclusive Environment	Erfahrungen und Empfehlungen von Lehrer*innen zur Gestaltung eines inklusiven Umfelds für Schüler*innen mit FS em soz E
SEBDA-2011-11	2	173-188	Chong, Stella S.C.; Ng, Kitty K.W.	Perception of what Works for Teachers of Students with EBD in Mainstream and Special Schools in Hong Kong	Erfahrungen von Lehrer*innen in Sonder- und allgemeinen Schulen zum Umgang mit Schüler*innen mit FS em soz E in Hong Kong
SEBDA-2012-04	1	47-63	Burgess, Jill	The Impact of Teaching Thinking Skills as Habits of Mind to Young Children with Challenging Behaviours	Evaluation eines Programms zur Entwicklung von Problemlösestrategien
SEBDA-2013-01	1	3-23	Doikou-Avlidou, Maro; Dadatsi, Katerina	Enhancing Social Integration of Immigrant Pupils at Risk for Social, Emotional and/or Behavioural Difficulties. The Outcomes of a Small-Scale Social-Emotional Learning Programme	Evaluation eines sozial-emotionalen Lernprogramms für migratisierte Schüler*innen und FS em soz E
SEBDA-2013-10	2	155-178	Hatton, Lucy Ann	Disciplinary Exclusion. The Influence of School Ethos	Der Einfluss des Schulprofils/Schulethos auf Schulverweise
SEBDA-2013-20	3	310-326	Pillaya, Jace; Dunbar-Krige, Helen; Mostert Jacques	Learners with Behavioural, Emotional and Social Difficulties' Experiences of Reintegration into Mainstream Education	Erfahrungen von Schüler*innen mit FS em soz E bei der Re-Integration in die Regelschule
SEBDA-2013-21	3	327-343	Massé, Line; Couture, Caroline; Levesque, Vanessa; Bégin, Jean-Yves	Impact of a School Consulting Programme Aimed at Helping Teachers Integrate Students with Behavioural Difficulties into Secondary School. Actors' Points of View	Evaluation von Beratungen für Lehrer*innen zur Integration von Schüler*innen mit FS em soz E in die Regelschule/Unterricht
SEBDA-2013-23	4	374-395	Scanlon, Geraldine; Barnes-Holmes, Yvonne	Changing Attitudes. Supporting Teachers in Effectively Including Students with Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream Education	Unterstützung von Lehrer*innen bei der Inklusion von Schüler*innen mit FS em soz E
SEBDA-2014-11	2	176-194	Shillingford, Shani; Karlin, Nancy	Preservice Teachers' Self Efficacy and Knowledge of Emotional and Behavioural Disorders	Selbstwirksamkeit und Wissen um FS em soz E bei Vorschullehrantsstudent*innen

Tabelle 7: Die 39 Forschungsbeiträge mit laufender Nummer und Thema

2 Zuordnungen zur Kategorie Förderort

Laufende Nr.	Förderort										
	Allg. Schule	Durch Ambulanzlehrer*innen	On-site Units	Nurture Groups	Risiko d. Schulverweises	Schulverweis	Heim-/ Sonderschule	Pupil Referral Unit	nicht spezifizierter exklusiver Förderort	Re-Integration	Vergleich inklusive/exklusive Beschulung
SEBDA-1997-06	1	1			1						
SEBDA-1998-08	1										
SEBDA-1998-10			1								
SEBDA-1998-12	1								1		
SEBDA-1999-11	1								1		1
SEBDA-2001-10			1								1
SEBDA-2001-11	1										
SEBDA-2001-14			1		1						
SEBDA-2002-03	1					1					
SEBDA-2002-06							1				1
SEBDA-2003-01											
SEBDA-2003-02	1				1						
SEBDA-2003-05	1										
SEBDA-2003-06	1				1						
SEBDA-2003-08						1		1			
SEBDA-2005-01			1								
SEBDA-2005-08	1				1						
SEBDA-2005-10	1										
SEBDA-2005-11	1										
SEBDA-2005-14				1							1
SEBDA-2006-01	1				1						
SEBDA-2007-18							1				
SEBDA-2007-19	1										
SEBDA-2008-11	1						1	1			
SEBDA-2009-10											

Laufende Nr.	Förderort										
	Allg. Schule	Durch Ambulanzlehrer*innen	On-site Units	Nurture Groups	Risiko d. Schulverweises	Schulverweis	Heim-/ Sonderschule	Pupil Referral Unit	nicht spezifizierter exklusiver Förderort	Re-Integration	Vergleich inklusive/exklusive Beschulung
SEBDA-2009-21	1										
SEBDA-2010-05	1										
SEBDA-2010-06											
SEBDA-2010-12	1							1			
SEBDA-2010-14			1								
SEBDA-2010-16	1										
SEBDA-2011-11	1										
SEBDA-2012-04	1										
SEBDA-2013-01	1										
SEBDA-2013-10	1					1					
SEBDA-2013-20	1									1	
SEBDA-2013-21	1										
SEBDA-2013-23	1										
SEBDA-2014-11											
Gesamt:	26	1	5	1	6	3	3	3	2	1	4

Tabelle 8: Zuordnungen zur Kategorie Förderort

3 Zuordnungen zur Kategorie Sichtweise

Laufende Nr.	Sichtweise							
	Schule	Schulleitung	Allg. Lehrer*innen	Ambulanzlehrer*innen	Sonstige Professionelle	Schüler*innen mit EBD	Mitschüler*innen ohne EBD	Eltern/Familienangehörige
SEBDA-1997-06		1		1				
SEBDA-1998-08						1	1	
SEBDA-1998-10			1					
SEBDA-1998-12						1		
SEBDA-1999-11						1		
SEBDA-2001-10						1		
SEBDA-2001-11			1			1	1	
SEBDA-2001-14								
SEBDA-2002-03						1		1
SEBDA-2002-06						1		
SEBDA-2003-01								
SEBDA-2003-02		1	1	1	1	1		1
SEBDA-2003-05						1		
SEBDA-2003-06								
SEBDA-2003-08								1
SEBDA-2005-01								
SEBDA-2005-08								
SEBDA-2005-10								
SEBDA-2005-11								
SEBDA-2005-14			1					
SEBDA-2006-01								
SEBDA-2007-18	1							
SEBDA-2007-19								
SEBDA-2008-11								
SEBDA-2009-10					1			

	Sichtweise							
Laufende Nr.	Schule	Schulleitung	Allg. Lehrer*innen	Ambulanzlehrer*innen	Sonstige Professionelle	Schüler*innen mit EBD	Mitschüler*innen ohne EBD	Eltern/Familienangehörige
SEBDA-2009-21							1	
SEBDA-2010-05						1		
SEBDA-2010-06			1		1			
SEBDA-2010-12						1	1	
SEBDA-2010-14					1	1		1
SEBDA-2010-16			1					
SEBDA-2011-11			1					
SEBDA-2012-04								
SEBDA-2013-01			1					
SEBDA-2013-10			1					
SEBDA-2013-20						1		
SEBDA-2013-21		1	1		1			
SEBDA-2013-23			1					
SEBDA-2014-11			1					
Gesamt:	1	3	12	2	5	13	4	4

Tabelle 9: Zuordnungen zur Kategorie Sichtweise

4 Zuordnungen zur Kategorie Informationslieferant*innen

Laufende Nr.	Informationslieferant*innen								
	Schule	Schul- leitung	Allg. Lehrer*innen	Ambulanzlehrer*innen	Sonstige Professionelle	Schüler*innen mit EBD	Mitschüler*innen ohne EBD	Nicht spezifizierte Schüler*innen	Eltern/Familien- angehörige
SEBDA-1997-06		1	1	1		1			1
SEBDA-1998-08						1	1		
SEBDA-1998-10		1	1						
SEBDA-1998-12						1			
SEBDA-1999-11						1			
SEBDA-2001-10						1			
SEBDA-2001-11			1					1	
SEBDA-2001-14									
SEBDA-2002-03						1			
SEBDA-2002-06						1			
SEBDA-2003-01		1	1					1	
SEBDA-2003-02		1	1	1	1	1			1
SEBDA-2003-05						1			
SEBDA-2003-06			1		1	1			1
SEBDA-2003-08									1
SEBDA-2005-01									
SEBDA-2005-08			1			1			1
SEBDA-2005-10									
SEBDA-2005-11			1		1				
SEBDA-2005-14		1	1	1	1	1			
SEBDA-2006-01			1						
SEBDA-2007-18	1								
SEBDA-2007-19									
SEBDA-2008-11									
SEBDA-2009-10		1	1	1	1				

Laufende Nr.	Informationslieferant*innen								
	Schule	Schul- leitung	Allg. Lehrer*innen	Ambulanzlehrer*innen	Sonstige Professionelle	Schüler*innen mit EBD	Mitschüler*innen ohne EBD	Nicht spezifizierte Schüler*innen	Eltern/Familien- angehörige
SEBDA-2009-21							1		
SEBDA-2010-05									
SEBDA-2010-06			1		1			1	1
SEBDA-2010-12						1	1		
SEBDA-2010-14				1		1			1
SEBDA-2010-16			1						
SEBDA-2011-11			1						
SEBDA-2012-04			1			1			1
SEBDA-2013-01			1				1		
SEBDA-2013-10		1	1						
SEBDA-2013-20			1			1			1
SEBDA-2013-21		1	1		1				
SEBDA-2013-23									
SEBDA-2014-11									
Gesamt:	1	8	19	5	7	16	4	3	9

*Tabelle 10: Zuordnungen zur Kategorie Informationslieferant*innen*

5 Zuordnungen zu den Kategorien Diskriminierungsfaktoren und Förderprogrammatik

Laufende Nr.	Diskriminierungsfaktoren		Förderprogrammatik			
	Geschlecht	„race“	Prävention	Intervention	Beratung	Programm-Evaluation
SEBDA-1997-06				1		
SEBDA-1998-08						
SEBDA-1998-10						
SEBDA-1998-12						
SEBDA-1999-11	1					
SEBDA-2001-10						
SEBDA-2001-11		1		1		1
SEBDA-2001-14						
SEBDA-2002-03						
SEBDA-2002-06						
SEBDA-2003-01						
SEBDA-2003-02						
SEBDA-2003-05						
SEBDA-2003-06			1			
SEBDA-2003-08						
SEBDA-2005-01				1		1
SEBDA-2005-08					1	1
SEBDA-2005-10				1		1
SEBDA-2005-11				1		1
SEBDA-2005-14				1		1
SEBDA-2006-01				1		1
SEBDA-2007-18						
SEBDA-2007-19						
SEBDA-2008-11						
SEBDA-2009-10						

Laufende Nr.	Diskriminierungsfaktoren		Förderprogrammatik			
	Geschlecht	„race“	Prävention	Intervention	Beratung	Programm-Evaluation
SEBDA-2009-21				1		1
SEBDA-2010-05						
SEBDA-2010-06				1		1
SEBDA-2010-12						
SEBDA-2010-14				1		1
SEBDA-2010-16						
SEBDA-2011-11						
SEBDA-2012-04				1		1
SEBDA-2013-01		1		1		1
SEBDA-2013-10						
SEBDA-2013-20						
SEBDA-2013-21					1	1
SEBDA-2013-23				1		1
SEBDA-2014-11						
Gesamt:	1	2	1	13	2	14

Tabelle 11: Zuordnungen zu den Kategorien Diskriminierungsfaktoren und Förderprogrammatik

6 Zuordnungen zur Kategorie Erscheinungsform

Laufende Nr.	Erscheinungsform							
	EBD	Asperger	ADHS	Herausforderndes Verhalten	Schwierigkeiten d. Verhaltenssteuerung	Aggressivität	Kriminalität	Diagnostik
SEBDA-1997-06					1			
SEBDA-1998-08	1							1
SEBDA-1998-10	1							
SEBDA-1998-12	1							
SEBDA-1999-11	1							
SEBDA-2001-10	1							
SEBDA-2001-11								1
SEBDA-2001-14				1				
SEBDA-2002-03		1						
SEBDA-2002-06	1							
SEBDA-2003-01								
SEBDA-2003-02								
SEBDA-2003-05	1							
SEBDA-2003-06				1				
SEBDA-2003-08								
SEBDA-2005-01							1	
SEBDA-2005-08	1							
SEBDA-2005-10					1			
SEBDA-2005-11	1							
SEBDA-2005-14	1							
SEBDA-2006-01						1		
SEBDA-2007-18	1							
SEBDA-2007-19			1					1
SEBDA-2008-11			1					1
SEBDA-2009-10	1							

	Erscheinungsform							
Laufende Nr.	EBD	Asperger	ADHS	Herausforderndes Verhalten	Schwierigkeiten d. Verhaltenssteuerung	Aggressivität	Kriminalität	Diagnostik
SEBDA-2009-21	1							
SEBDA-2010-05								
SEBDA-2010-06								
SEBDA-2010-12								
SEBDA-2010-14	1							
SEBDA-2010-16	1							
SEBDA-2011-11	1							
SEBDA-2012-04			1					
SEBDA-2013-01	1							
SEBDA-2013-10			1					
SEBDA-2013-20	1							
SEBDA-2013-21	1							
SEBDA-2013-23	1							
SEBDA-2014-11	1							
Gesamt:	21	1	2	4	2	1	1	4

Tabelle 12: Zuordnungen zur Erscheinungsform

7 Zuordnungen zur Kategorie sonstige Themen

Laufende Nr.	Sonstige Themen												
	Aspiration	Schulprofil	Interinstitutionelle Arbeit	Allgemeine Kinderrechte	Politik	Abspaltung/ Projektion	Selbststeuerung	Gruppenzwang	Schulleistung	Seelsorgerische Arbeit	Selbstwirksamkeit d. Lehrer*innen	Rolle Ambulanz-lehrer*innen	Rolle allg. Lehrer*innen
SEBDA-1997-06												1	
SEBDA-1998-08										1			
SEBDA-1998-10													1
SEBDA-1998-12													
SEBDA-1999-11													
SEBDA-2001-10													
SEBDA-2001-11							1		1	1			
SEBDA-2001-14													
SEBDA-2002-03				1									
SEBDA-2002-06													
SEBDA-2003-01		1											
SEBDA-2003-02		1											
SEBDA-2003-05						1							
SEBDA-2003-06			1										
SEBDA-2003-08													
SEBDA-2005-01													
SEBDA-2005-08													
SEBDA-2005-10													
SEBDA-2005-11							1						
SEBDA-2005-14													
SEBDA-2006-01													
SEBDA-2007-18													
SEBDA-2007-19													
SEBDA-2008-11													
SEBDA-2009-10					1								

	Sonstige Themen												
Laufende Nr.	Aspiration	Schulprofil	Interinstitutionelle Arbeit	Allgemeine Kinderrechte	Politik	Abspaltung/ Projektion	Selbststeuerung	Gruppenzwang	Schulleistung	Seelsorgerische Arbeit	Selbstwirksamkeit d. Lehrer*innen	Rolle Ambulanzlehrer*innen	Rolle allg. Lehrer*innen
SEBDA-2009-21													
SEBDA-2010-05						1							
SEBDA-2010-06													
SEBDA-2010-12	1												
SEBDA-2010-14							1						
SEBDA-2010-16													
SEBDA-2011-11													
SEBDA-2012-04													
SEBDA-2013-01													
SEBDA-2013-10		1											
SEBDA-2013-20													
SEBDA-2013-21													
SEBDA-2013-23													
SEBDA-2014-11											1		
Gesamt:	1	3	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1

Tabelle 13: Zuordnungen zur Kategorie sonstige Themen

8 Zuordnungen zur Kategorie Land

Laufende Nr.	Land								
	Großbritannien	Finnland	USA	Deutschland	China	Australien	Griechenland	Kanada	Irland
SEBDA-1997-06	1								
SEBDA-1998-08	1								
SEBDA-1998-10	1								
SEBDA-1998-12	1								
SEBDA-1999-11	1								
SEBDA-2001-10		1							
SEBDA-2001-11	1								
SEBDA-2001-14	1								
SEBDA-2002-03	1								
SEBDA-2002-06	1								
SEBDA-2003-01	1								
SEBDA-2003-02	1								
SEBDA-2003-05	1								
SEBDA-2003-06	1								
SEBDA-2003-08	1								
SEBDA-2005-01			1						
SEBDA-2005-08			1						
SEBDA-2005-10	1								
SEBDA-2005-11	1								
SEBDA-2005-14	1								
SEBDA-2006-01	1								
SEBDA-2007-18			1						
SEBDA-2007-19	1								
SEBDA-2008-11	1								
SEBDA-2009-10	1								

	Land								
Laufende Nr.	Großbritannien	Finnland	USA	Deutschland	China	Australien	Griechenland	Kanada	Irland
SEBDA-2009-21	1								
SEBDA-2010-05	1								
SEBDA-2010-06	1								
SEBDA-2010-12	1								
SEBDA-2010-14	1								
SEBDA-2010-16	1								
SEBDA-2011-11					1				
SEBDA-2012-04						1			
SEBDA-2013-01							1		
SEBDA-2013-10	1								
SEBDA-2013-20	1								
SEBDA-2013-21								1	
SEBDA-2013-23									1
SEBDA-2014-11			1						
Gesamt:	29	1	3	1	1	1	1	1	1

Tabelle 14: Zuordnungen zur Kategorie Land

9 Zuordnungen zur Kategorie Forschungsmethodik

Laufende Nr.	Forschungsmethodik												
	Mixed Methods	Quantitativ	Evaluation	Prä-/Post Design	Baseline/Treatment/Follow-up-Design	Kontroll-/Vergleichsgruppe	Kontrollgruppen-größe	Fragebogen/Survey	Qualitativ	Fallstudie	Interview	Beobachtung	Dokumenten-analyse
SEBDA-1997-06			1					1	1	1	1		1
SEBDA-1998-08		1						1					
SEBDA-1998-10									1		1		
SEBDA-1998-12									1		1	1	
SEBDA-1999-11									1		1		
SEBDA-2001-10									1		1		
SEBDA-2001-11			1			1			1	1	1		
SEBDA-2001-14			1					1	1	1	1		
SEBDA-2002-03									1	1			
SEBDA-2002-06									1		1		
SEBDA-2003-01									1		1	1	1
SEBDA-2003-02									1		1	1	
SEBDA-2003-05									1			1	
SEBDA-2003-06									1		1	1	1
SEBDA-2003-08									1	1	1		
SEBDA-2005-01	1		1	1		1	3	1			1		
SEBDA-2005-08		1	1	1	1								
SEBDA-2005-10	1		1					1		1	1		
SEBDA-2005-11			1						1			1	
SEBDA-2005-14		1	1	1		1	11	1					
SEBDA-2006-01	1		1		1						1	1	
SEBDA-2007-18		1						1					
SEBDA-2007-19		1	1									1	
SEBDA-2008-11		1						1					
SEBDA-2009-10									1	1	1		1

	Forschungsmethodik												
Laufende Nr.	Mixed Methods	Quantitativ	Evaluation	Prä-/Post Design	Baseline/Treatment/ Follow-up-Design	Kontroll-/ Vergleichs- gruppe	Kontrollgruppen- größe	Fragebogen/ Survey	Qualitativ	Fallstudie	Interview	Beobachtung	Dokumenten- analyse
SEBDA-2009-21		1	1	1		1		1					
SEBDA-2010-05									1	1			
SEBDA-2010-06	1							1			1		
SEBDA-2010-12						1	9		1		1		
SEBDA-2010-14	1		1	1		1	110	1		1	1		
SEBDA-2010-16									1		1		
SEBDA-2011-11									1		1		
SEBDA-2012-04	1		1	1				1		1	1		
SEBDA-2013-01	1		1	1							1		
SEBDA-2013-10	1							1			1		
SEBDA-2013-20								1	1		1		
SEBDA-2013-21			1			1	19		1		1		
SEBDA-2013-23		1	1	1									
SEBDA-2014-11		1						1					
Gesamt:	8	9	16	8	2	7	--	15	22	10	26	8	4

Tabelle 15: Zuordnungen zur Kategorie Forschungsmethodik

9.1 Zuordnungen zur Unterkategorie Stichprobe

Laufende Nr.	Stichprobe											
	Größe	Alter	weiblich	männlich	Schulen	Schulleitung	Allg. Lehrer*innen	Lehramts-anwärter*innen	Ambulanzlehrer*innen	Sonstige Professionelle	Schüler*innen	Eltern
SEBDA-1997-06	6+					2			2		2	
SEBDA-1998-08	170	Schuljahr 8 & 10	68	102							170	
SEBDA-1998-10	6					6						
SEBDA-1998-12	36	12-16	5	31							36	
SEBDA-1999-11	20	Letztes Schuljahr	20								20	
SEBDA-2001-10	23	10 Jahre nach Schulende	5	18								
SEBDA-2001-11	63	15					3				45+15	
SEBDA-2001-14	40	Schuljahr 7 & 8										
SEBDA-2002-03												
SEBDA-2002-06	26	bis 10 Jahre nach Schulende		26							26	
SEBDA-2003-01												
SEBDA-2003-02	36											
SEBDA-2003-05	3			3							3	
SEBDA-2003-06	150		8	22								
SEBDA-2003-08	26		3	7			3					8
SEBDA-2005-01	3											
SEBDA-2005-08	2	9-11										
SEBDA-2005-10	43					4	19		20			
SEBDA-2005-11	34	10-13	14	20								
SEBDA-2005-14	108-133										108 bzw. 133	
SEBDA-2006-01	12	13-14	4	8								
SEBDA-2007-18	397				397							
SEBDA-2007-19	157	7;9	79	78							157	
SEBDA-2008-11											413	
SEBDA-2009-10	20											

	Stichprobe											
Laufende Nr.	Größe	Alter	weiblich	männlich	Schulen	Schulleitung	Allg. Lehrer*innen	Lehramts- anwärter*innen	Ambulanzlehrer*innen	Sonstige Professionelle	Schüler*innen	Eltern
SEBDA-2009-21	175	Schuljahr 7										
SEBDA-2010-05	3										3	
SEBDA-2010-06	146						84			62		
SEBDA-2010-12	16	Schuljahr 11	7	9							16	
SEBDA-2010-14	46										46	
SEBDA-2010-16	8		7	1			8					
SEBDA-2011-11	102						102					
SEBDA-2012-04	15	7-12	3	12		15	12				15	
SEBDA-2013-01			5	2			7				7	
SEBDA-2013-10	128						128					
SEBDA-2013-20	13	11-14	3	10								
SEBDA-2013-21			27	15		8	42					
SEBDA-2013-23	45						25	20				
SEBDA-2014-11	230	19-51	184	46				230				

Tabelle 16: Zuordnungen zur Unterkategorie Stichprobe